

MASTEROPPGAVE

”Jeg vil høre hva du mener”

En kvalitativ studie om hvordan PPT ivaretar barns deltakelsesrett i arbeid med sakkyndige vurderinger

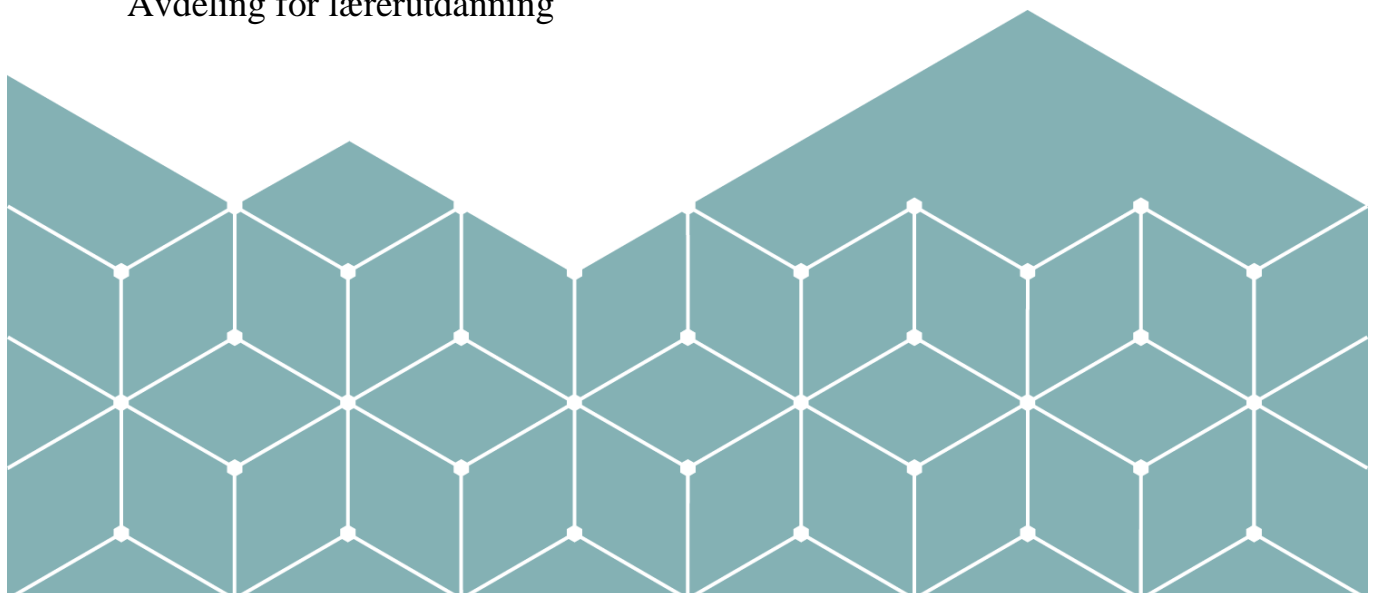
Birgitte Bjervøy Sjøtveit

Kandidatnummer 141192

15. mai 2018

Master i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning



Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er barns stemme i pedagogisk-psykologisk tjenestes arbeid med sakkyndige vurderinger. For å belyse og utvikle dypere kunnskap om temaet, har jeg gjennomført en kvalitativ studie hvor jeg har intervjuet pedagogisk-psykologiske rådgivere ansatt på ulike pedagogisk-psykologiske kontorer. Det stilles forventninger til pedagogisk-psykologisk tjenestes (PPT) ivaretagelse av barns deltakelse i tjenestens saksbehandling. Bakgrunn og aktualitet for oppgaven kan ses på gjennom ulike perspektiver. For denne studien er det både det pedagogisk-psykologiske og det rettslige perspektivet. Oppgavens fokus ble sterkt motivert av Barneombudets rapport av mars 2017 "Uten mål og mening" som kom med skarp kritikk av spesialundervisningen som blir gitt i Norge, herunder også PPTs rolle. Barn og unges stemme blir ikke i tilstrekkelig grad hørt i spesialundervisningens tiltakskjede (Herlofsen, 2014). I følge Grunnloven §104 har barn krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i saker og spørsmål som angår dem selv og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling.

Formål:

Formålet med min studie har vært å få økt innsikt i hvilke muligheter og utfordringer som ligger i arbeidet med barns deltakelsesrett sett fra et rådgiverperspektiv. Det foreligger forskning som utdyper temaet, og studien min kan være et bidrag til "best-practices" for arbeid med barns deltakelse i sakkyndige vurderinger. Med best-practices menes her beste praksis innen fagfeltet eller området det er snakk om.

Problemstilling:

Hvordan ivaretar PPT barns deltakelsesrett i sitt arbeid med sakkyndige vurderinger?

Metodisk tilnærming:

Studien er forankret i en kvalitativ forskningstilnærming. Datamaterialet består av fem forskningsintervjuer med fem PP-rådgivere sentralt på Østlandet. Intervjuene er semistrukturerte, og det er benyttet et utviklet verktøy for refleksjon.

Funn:

Studiens funn indikerer at PP-rådgiveres kompetanse og forståelse for barnets stemme som begrep, er av betydning for ivaretagelse av deltakelsesretten. Praktiske handlinger og rutiner i arbeidsfellesskapet er også vesentlige for i hvilken grad retten blir ivare tatt. Noen faktorer trer frem som vesentlige; *Hvordan* PP-rådgiveren forstår begrepet barns stemme er grunnlaget for handlingskompetansen. Dette synliggjøres blant annet gjennom PP-rådgiverens kompetanse i å snakke med, *høre* eller *se* barnet. Funn peker også i retning av at faglige diskurser internt på kontorene kan sikre en større felles forståelse i deltakelsesperspektivet. Betydningen av felles praksis ved bruk av maler med hjelpetekst og avkrysningsskjemaer som huskeliste for om barnet er hørt fremtrer som tydelige. Arbeidet med barnets deltakelse i denne studien viser en praksis som benytter seg i stor grad av andre bidragsytere, - men ikke synlig på bekostning av barnet selv, eller barnets egne meninger.

Ved prosjektets slutt åpner det opp for nye spørsmål. Er det slik at PP-rådgiverne blir sterkt farget av det arbeidsfellesskapet de er en del av? Blir faglig forståelse lagt til side i iver og krav til effektivitet? Er det egentlig slik at PPT generelt ivaretar retten til barns deltakelse?

Forord

Denne oppgaven er avslutningen på en mastergrad i spesialpedagogikk. Det har vært lærerike år, med muligheter for å kunne ta med meg kunnskap ut i min egen praksis da det har vært en deltidsstudium over fire år.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Kristine Høeg Karlsen ved HIØ for fantastisk fagkunnskap. Du har vært inspirerende og engasjert i hele prosessen. Takk til medstudent Aina Weidal for faglig og sosialt samvær, til Hege Jaksland for et skarpt blikk, samt mange gode forelesere ved HIØ. Takk til mine informanter, som kunnskapsrike og delende rådgivere. Det har vært interessant å fordype seg i intervjuene som grunnlag for kunnskapsutvikling. Jeg vil videre takke min arbeidsgiver som har gitt meg mulighet for dette deltidsstudiet. Det blir viktig å takke mine ledere og ikke minst kollegaer- som har gitt meg tiden. Takk for faglige bidrag som svar på mine henvendelser fra Morten Hendis i Barneombudet og Oddbjørg Skjær Ulvik.

Jeg er glad for endelig å kunne levere denne oppgaven fra meg. Takk for heiarop fra familie og venner.

Slemmestad, 14. mai 2018

Birgitte Bjervøy Sjøtveit

Innhold

1	INNLEDNING	1
1.1	Litteraturgjennomgang	1
1.2	Analyseenhet og problemstilling	5
1.3	Lovverk og bestemmelser.....	8
2	TEORETISK RAMMEVERK	13
2.1	Et sosiokulturelt syn på deltakelse og profesjonsutøvelse	13
2.2	Strandbus modell for deltakelse	19
3	METODE	21
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted	21
3.2	Metode for utvalg og innsamling av datamaterialet	23
3.2.1	Utvalg.....	23
3.2.2	Innsamling av datamateriale	24
3.3	Gjennomføring av intervjuene	30
3.4	Metode for analyse og tolkning av datamaterialet.....	31
3.4.1	Transkripsjon	31
3.4.2	Tematisk analyse som metode.....	32
3.4.3	Analyse av bildemateriale.....	37
3.5	Etiske betraktninger.....	38
4	RESULTAT OG DRØFTING	40
4.1	Tema 1: Begrepsforståelse	40
4.2	Tema 2: Opplevelse av egen kompetanse	49
4.3	Tema 3: Handlinger.....	52
4.4	Tema 4: Felles praksis.....	56
5	OPPSUMMERING	60
5.1	PP-rådgiverens forståelse av begrepet <i>barns stemme</i>	60
5.2	Tilrettelegging for barns deltakelse	62
5.3	Andre bidragsyttere til barnets stemme.....	63
5.4	Konklusjon og behov for videre forskning	64
5.5	Studiens styrker og svakheter	66
6	LITTERATURLISTE	67
	Vedlegg 1.....	73
	Vedlegg 2.....	75
	Vedlegg 3.....	76
	Vedlegg 4.....	79

1 INNLEDNING

Denne masteroppgaven omhandler ivaretagelsen av barns deltakelsesrett i saksbehandling i pedagogisk-psykologisk tjenestes (heretter PPT) arbeid. Sakkyndige vurderinger er produktet PPT utarbeider for kommunens vedtaksorgan. I dette dokumentet skal det fremkomme hvordan barnet har deltatt i prosessen mot en sakkyndig vurdering og hva barnet selv mener om sin egen situasjon. Denne masteroppgaven har med bakgrunn i dette sett på hvordan barnets deltakelse blir ivaretatt i arbeidet ved PPT. Pedagogisk-psykologiske rådgiveres (heretter PP-rådgiveren) mulighet for å bringe frem informasjon fra barnet selv kan av og til by på utfordringer av ulike årsaker. Hvem forholder man seg til da? Kan barns stemme frembringes fra andre enn barnet selv?

”Barns stemme og barns deltagelse” er en honnørformulering som ifølge Ulvik (2009) feires med stor grad av enighet i vår del av verden. FNs konvensjon for barns rettigheter av 1989 presiserte at menneskerettighetene også gjelder for barn. Det er for øvrig blitt kritisert at barnekonvensjonen er et vestlig produkt hvor man kun ser det autonome og kompetente barnet (Stern, 2006). Hva med den ikke-vestlige delen av verden og synet på barn der? Konvensjonen tar forbehold om kulturell variasjon men forholder seg i liten grad til kulturelle variasjoner i oppfatning av barndom (Ulvik, 2009). Alle barn har rett til å bli informert og hørt om alle forhold som vedrører dem, uansett hvor det bor. Barns lovfestede rett til deltagelse danner betingelser for profesjonell praksis for en rekke profesjoner som forholder seg til barn, som her ved PPT i Norge. Når denne rettigheten skal materialiseres i profesjonelle praksiser, oppstår en rekke spørsmål; Hva betyr barns deltagelse for vårt fagfelt? Hvordan ivaretas praksisene? Hvordan skal den deltakelsesorienterte praksisen utformes?

1.1 Litteraturgjennomgang

Det foreligger nasjonal forskning og offentlige høringer som er utført innenfor de siste ti årene og som retter seg inn på tematikken i denne studien. Djupedalsutvalgets rapport *Å høre til* (NOU: 2015: 2) vurderte tiltak og virkemidler

for et trygt psykososialt miljø. Det relevante for denne studien er at utvalget uttalte at det generelt er produsert svært lite utdanningsrettslig forskning i Norge. De fremhevet at det var behov for mer forskning på feltet og med bakgrunn i dette så jeg relevansen for denne studien både av pedagogisk-psykologisk karakter men også ikke minst juridisk. Barneombudets fagrapport (2017) kom med knusende kritikk på spesialundervisning gitt i norske skoler i dag. Barneombudets funn i denne rapporten peker i retning av at mange av elevene som mottar spesialundervisning ikke får forsvarlig utbytte av opplæringen, de blir ikke hørt eller tatt med på råd. Barneombudet finner at Barnekonvensjonens artikler tre og tolv ikke blir tilstrekkelig ivare tatt. Som relevans for denne studien er forskningsfunnet om elevenes manglende ivaretagelse av deltakelsesretten av PPT. Kun et par av sakene som ble undersøkt viste at eleven var blitt hørt av PPT. Barneombudet hadde ikke funnet *noen* saker der PPT hadde gjort en vurdering av om at eleven skal høres, hvordan eleven skal høres eller når eleven skal høres. I flere av sakene fremgikk det at PPT hadde snakket med skole og foreldre, men ikke med eleven selv.

Min argumentasjon for valg av begrepet barns stemme i mine forskningsspørsmål finner jeg hos Tangen (2011). Hun redegjør i studien *Barns stemme i spesialpedagogisk forskning* at barns uttrykksform ikke begrenses til ord, som i samtaler; den kan også omfatte mange andre uttrykksformer som barn naturlig bruker, for eksempel lek og kreative aktiviteter. Formålet med studien var å kartlegge i hvilken grad barn selv har deltatt som informanter i doktorgradsforskning på feltet de siste tjue årene. Funnene viser at barn og ungdom sjelden alene opptrer som kilder for data i forskningen. I flertallet av de førtiåtte empiriske studiene hadde barn og unge deltatt i trettitre av dem, men da kun som en del av datamaterialet; foreldre og fagfolk var også informanter. Tangens avhandling har relevans for denne studien da den løfter ”barns stemme” og ”barns deltakelse” som begreper. Hun viser til følgende:

Retorikken om å gi barn en stemme, tilslører mange viktige begrepsmessige og epistemologiske problemer (...). Forskere må ta opp dette i egen forskningspraksis med barn. Å lytte til barns stemme rommer mange spørsmål, blant annet det såkalte innenfraperspektivet. Lytte kan defineres på minst to måter; forskereffekten - hvor lytteren bare mottar og ikke påvirker. Den andre oppfatningen handler om hvordan den lyttende mottar, tolker og konstruerer meninger (Tangen, 2011, avsnitt 7).

Når det kommer til hvordan dokumenter samsvarer i innhold og utforming i spesialundervisningens tiltakskjede, har Herlofsen (2014) i sitt doktorgradsarbeid undersøkt dokumenter i åtte elevsaker og intervjuet både PP-rådgivere og lærere. Et av temaene er i hvilken grad barnets stemme kommer til uttrykk i sakkyndige vurderinger. Funnene viser varierende grad av oppfylte krav i henhold til regelverk og retningslinjer. Det viktigste relevante funnet i Herlofsens doktorgradsarbeid er at kravet om samarbeid med eleven og foreldrene som er hjemlet i opplæringslovens §5-4 tredje ledd, ikke er oppfylt. Paragrafen redegjør for at tilbudet om spesialundervisning skal, så langt råd er, utarbeides i samarbeid med eleven og foreldrene og det skal legges stor vekt på deres syn. I undersøkelsen av sakkyndige vurderinger fremkommer det at kravet om samarbeid med eleven og elevens medbestemmelsesrett ikke er ivarettatt tilstrekkelig. At elevens egen mening i liten grad er vektlagt i de sakkyndige vurderingene harmonerer ikke med de internasjonale forpliktelsene og den nasjonale lovgivningen. Som Herlofsen (2014, s. 274) uttaler: "(...) det kunne vært interessant å se nærmere på elevers medbestemmelsesrett (...)". Dette motiverer for å innhente ytterligere kunnskap om elevers deltakelse i forskningsfeltet.

Det finnes mastergradsavhandlinger som har sett på hvordan ansatte i skole og PPT ivaretar elevers medbestemmelsesrett. En studie som omhandler nettopp dette, og da elevers medbestemmelsesrett i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede, er avhandlingen til Hartveit Lie (2016). Her er forskningsspørsmålene knyttet til faktorer som er avgjørende for PP-rådgivernes involvering av elever og implikasjoner for ivaretagelsen av medbestemmelsesretten. Funn fra denne studien peker på relevante faktorer for min masteroppgave. Ved analyse av PP-rådgivernes bidrag ble det pekt på at *malen* for sakkyndig vurdering brukt i deres arbeid var en klar årsak til at samarbeidskravet som følger av opplæringsloven §5-4 siste ledd ivaretas i særlig grad i utrednings og tilrådningsfasen. Funnene ble forankret i at PP-rådgiverne følte seg forpliktet til å samarbeide med eleven fordi nettopp et av punktene i malen etterspør elevens opplevelse. En mal i denne sammenheng betyr et ferdig oppsett til hva slags saksopplysninger som skal svares opp i den sakkyndige vurderingen. Dette ligger i fagsystemene PPT benytter i sitt arbeid, og er utarbeidet lokalt. Sandberg (2016) har i sitt mastergradsarbeid sett på *elevens stemme* i spesialpedagogisk utredningsarbeid i PPT. Hun har sett nærmere på hvordan PP-

rådgivere forstår og tilrettelegger for elever med psykososiale vansker i spesialpedagogisk utredning. Funn fra denne studien viser at PP-rådgiverne har delte meninger i hva elevdeltakelse skal innebære i utredning. De ser det som nødvendig, men velger i enkelte sammenhenger å utelate å involvere eleven. Elevenes rett til å bli hørt, er lite sikret. PP-rådgiverne i denne studien foreslår konkret samtalemetodikk eller rammeverktøy i samtale med elevene for å sikre en større deltakelse. Mastergradsarbeidet til Amundsen (2016) er et arbeid som er gjort som et samarbeid mellom Barneombudet og studenten. Amundsen har sett på elever med lett grad av utviklingshemming og deres muligheter for deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. Studiens funn indikerer at elevene i varierende grad opplever mulighet til deltakelse i planlegging og evaluering av egen spesialundervisning. Petrohai (2009) skrev en mastergrad om PPT og gjorde en undersøkelse av PP-rådgivernes profesjonalitet. Studien undersøkte hvorvidt deres utdanning ga dem grundig og god nok kompetanse. Funnene viste at rådgiverne så på seg selv som en profesjon ut fra utdanning, erfaring og arbeidsoppgaver, men at profesjonsbegrepet i liten grad ble brukt. PP-rådgiverne opplevde at de byråkratiske føringene var sterke og at det var strenge krav til rådgivernes yrkesutøvelse fra arbeidsgiver. Det er i dag ni år etter denne studien fortsatt, - om ikke enda høyere krav til juridisk kompetanse i PPT, noe det fortsatt er lite fokus på i utdanningsløpene. Denne avhandlingen er av interesse da den peker på hvordan PP-rådgivere ser på egen kompetanse i forhold til å utøve sin profesjon. Dette siste poenget motiverer min masteroppgave i stor grad.

Jeg har ønsket å se nærmere på betydningen av samtalepraksisene som en del av utviklingen av deltakelsesperspektivet. Av internasjonalt publiserte artikler finner jeg Ulviks (2015) artikkel *Talking with children* som relevant i dette perspektivet. I artikkelen blir spørsmålet om hvordan profesjonelle aktører snakker med barn berørt, samt hvordan aktørene forstår innholdet i samtalene. Hovedproblemstillingen i studien "Talk with us – Professional practices and childrens participations" er hvordan profesjonelle aktører i samtaler med barn kan være til hjelp for økt deltakelse i eget hverdagsliv eller styrker muligheter for økt deltakelse (Gulbrandsen et al., 2014). Studien tar utgangspunkt i femtifem samtaler med barn og kvaliteten i disse. Det blir pekt på faren ved at profesjonelle aktører i samtaler med barn fremstår som mekaniske og at man får en *participation industry* i iveren etter å få frem barns

stemme og deltakelse. Dette blir forklart som at det er en fare for generalisering og ritualisering av praksisene. "Analyzing conversation practices as interactional and intergenerational could conceivably make a substantial contribution to the development of participatory practices" (Ulvik, 2015, s. 206).

1.2 Analyseenheter og problemstilling

Gjennom arbeidet har målet vært å få økt kunnskap om hvordan PP-rådgivere ivaretar deltakelsesretten barn har i all saksbehandling som vedkommer dem jfr. Barnekonvensjonen. Videre har jeg ønsket innsikt i hvordan barns stemme som begrep blir forstått og tolket av denne yrkesgruppen. Mine spørsmål er relevante da det forventes ivaretagelse av denne deltakelsesretten i all saksbehandling som omhandler barn. Kunnskap og teori fra forskning kan i tråd med Kvernbekk (2001) ikke endre eller styre praksis, men kan gjøre at vi som pedagoger ser og forstår litt mer av hva som foregår (s.19). På den måten kan forskning danne grunnlag for diskusjoner i feltet. Dette synet kan diskuteres; PPT er avhengig av forskning som en lærende organisasjon. Jeg har tro på at økt kunnskap vil kunne være med på å sette lys på "best-practices"-diskusjoner i PPT. Jeg har gjennomført kvalitative intervjuer for å søke kunnskap og samle empiri. For å få ny forståelse er funnene analysert og drøftet i lys av dette.

Bakgrunn og aktualitet for oppgaven kan ses på gjennom ulike perspektiver. Det mest åpenbare for studiens utgangspunkt er det rettslige perspektivet. Oppgavens fokus ble sterkt motivert av Barneombudets rapport av mars 2017 "Uten mål og mening" som kom med skarp kritikk av spesialundervisningen som blir gitt i Norge, herunder også Pedagogisk-psykologisk tjenestes rolle. I følge Grunnloven §104 har barn krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i saker og spørsmål som angår dem selv og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling. Jeg har med bakgrunn i tematikkens aktualitet søkt kunnskap om PP-rådgiverens forståelse av, - og tilrettelegging for arbeidet med barns medvirkningsrett i sakkyndige vurderinger. Hvilke verktøy, samtaleformer og tenkemåter brukes? Jeg ønsket å finne ut om det er utarbeidet noen retningslinjer internt på gjeldende kontor i de ulike kommunene, eller om det er opp til hver enkelt PP-rådgivers praksis. Spørsmålene er altså relevante for å forstå den

enkeltes PP-rådgivers fokus på, -og kunnskap om barnets deltakelsesrett og de retningslinjer som er gitt. Jeg har tro på at en refleksjon rundt, - og kunnskap om disse faktorene kan virke fremmende for arbeid rundt barns rettigheter i PPTs arbeid. Problemstillingen er;

Hvordan ivaretar PPT barns deltakelsesrett i sitt arbeid med sakkyndige vurderinger?

Med utgangspunkt i problemstillingen utformet jeg tre forskningsspørsmål som har tatt sikte på å kunne undersøke hva det innebærer å få retten til deltakelse og medvirkning oppfylt i PPTs arbeid mot sakkyndige vurderinger.

- Hvordan forstår PP-rådgiveren begrepet *barns stemme*?
- Hvordan legger PP-rådgiveren til rette for barns deltakelse i praksis?
- Kan barns stemme og deltakelsesrett ivaretas gjennom andre enn barnet selv?

Forskningsfokuset i studien er dermed PP-rådgiveres erfaring med barns deltakelsesrett og fokus på gode praksishistorier knyttet til barns stemme. Hensikten min har vært å samle empiri for å få frem større forståelse for, - og kunnskap om hvordan PP-rådgivere tolker *barns stemme* og med dette, - en ivaretagelse av *deltakelsesretten* i sakkyndighetsarbeidet i PPT. Barns deltakelsesmuligheter er langt mer teoretisert og belyst i forskning enn i profesjonell praksis (Ulvik, 2009). Hun peker på muligheten for å transportere metodologiske refleksjoner fra det ene virksomhetsfeltet til det andre, det vil si å ta utgangspunkt i aspekter ved forskning med barn når profesjonell praksis med barn diskuteres. Det blir videre hevdet at den omfattende metodologiske diskusjonen om barns deltakelse i forskning generelt kan gjøres relevant for profesjonell praksis med barn.

I denne masteroppgaven brukes begreper som i utgangspunktet kan fremstå som likelydende. Barns deltakelse, barns medvirkning og barns stemme er alle begreper som brukes i fagfeltet. I det følgende vil dette redegjøres for. *Deltakelse* brukt som begrep i denne sammenhengen forklares som: (...) pågående prosesser som bl.a. omfatter informasjonsutveksling og dialog mellom barn og voksne, basert på gjensidig respekt, og der barn kan erfare hvordan deres synspunkter og voksnes synspunkter blir tatt hensyn til og former resultatene av en prosess. (Komiteen for

barns rettigheter, 2009, s.5). Det står videre at ”(...) deltakelse skal forekomme i alle sammenhenger som er relevante for barns liv” (s. 7).

Medvirkning som begrep opptrer på lik linje med *deltakelse*, både i skolens grunnlagsdokumenter, i PPTs styringsdokumenter og under studiens intervjuer. I Kunnskapsløftet, skolens læreplanverk omtales elevmedvirkning som ”(...) deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4). Videre kan det ikke ses noen definisjon av begrepet medvirkning, men at det vises til at ”(...) medvirkning forutsetter kjennskap til valgalternativer og konsekvenser av disse”. Jeg har valgt å bruke deltakelsesbegrepet i større grad enn medbestemmelsesbegrepet i denne oppgaven på bakgrunn av definisjonen i Komiteen for barns rettigheter (2009). Når begrepene *medvirkning* eller *medbestemmelse* blir brukt, er det referert til styringsdokumentene.

Når jeg i forskningsspørsmålene har brukt begrepet *barns stemme*, er det i betydningen av noe *større* enn deltakelse og medvirkning. Begrepet blir brukt som innledning til refleksjonsdelen av intervjuet. Jeg har i spørsmålet brukt dette bevisst for å lede oppmerksomheten mot en refleksjon knyttet til alle begrepene forskning og praksisfellesskapet bruker om temaet. Begrepene barns stemme og barns deltakelse i det norskspråklige er drøftet av Tangen (2011). *Childrens participation* (deltakelse) og *childrens voices* (stemme) brukes i ulike sammenhenger i internasjonal faglitteratur. Barns stemme som begrep har ikke vært mye brukt i norsk forskningslitteratur frem til 2011 (avsnitt 7). Her behandles begrepene *deltakelse* og *barns stemme*, spesielt. I norskspråklig forskning fremstår bruken av *barns stemme*-begrepet som noe poetisk og verdiladet og vil ses på av noen forskere som ikke presist nok for analytiske formål, hevder Tangen. Begrepet har derimot tyngde i internasjonal forskning og oversettes med *childrens voice* (avsnitt 6). Tangen (2011) legger til grunn at uttrykket *barns stemme* kan benyttes som begrep i forskning spesielt når det vurderes at barns uttrykksform ikke begrenses til bare ord brukt i samtaler. Så er tilfelle i denne studien. Barns stemme kan også omfatte mange andre uttrykksformer, for eksempel ved lek og aktiviteter. Hun sier videre at som metaforer flest, er barns stemme-begrepet flertydig (avsnitt 7); i denne sammenhengen brukes metaforen først og fremst for å rette oppmerksomheten mot viktigheten av å studere, forstå og ta på alvor barns egne opplevelser, deres tanker og følelser, deres ønsker, gleder og sorger. Tangen gjør videre rede for at bruk av barnets stemme som begrep har to betydninger,

i form av én snever- og én utvidet betydning. Snever betydning som i at barnet uttrykker seg muntlig eller skriftlig (avsnitt 8). I utvidet betydning handler det om i hvilken grad, og hvordan barnet blir synlig. Her viser Tangen til betydningen av at barnets stemme kan ”(...) .komme til uttrykk ved en narrator (forteller) som på ulike måter, direkte eller indirekte, kan synliggjøre barnet”. Videre: ”Noen framstillingsformer, for eksempel indirekte tale, kan tilsløre hvem det er som taler, i betydningen av hvilken stemme vi egentlig hører” (Engebretsen & Johnsen, 2005, vist til i Tangen, 2011).

1.3 Lovverk og bestemmelser

Det rettslige rammeverket som er aktuelle for studien redegjøres for nå i det følgende. Jeg innleder med en generell redegjørelse av lovverk og konvensjoner som er aktuelle for min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Deretter vil jeg redegjøre for pedagogisk psykologisk tjeneste som organ med de arbeidsoppgavene som her er aktuelle. Barnets medbestemmelsesrett omtales i Barneloven (1981) §31 første ledd. Bestemmelsen beskriver dels at barnets syn skal vektlegges ved avgjørelser, samt at det er en aktiv plikt å innhente barnets mening.

Barnekonvensjonen ble utarbeidet i FN i 1989; at det er en *konvensjon* og ikke en erklæring innebærer at den er rettslig bindende for de stater som ratifiserer den (Høstmælingen et al., 2012). Konvensjonen ble ratifisert i Norge i 1991; det betyr at Norge har forpliktet seg til å følge avtalen. Barnekonvensjonen legger til grunn at barn med fysiske og mentale utfordringer har behov for spesielle vernetiltak og særskilt omsorg, og inneholder i tillegg en presisering av alle de generelle menneskerettighetene som også gjelder for barn (s. 18).

Barnekonvensjonens prinsipp om *barnets beste* finner vi i artikkel 3 nr. 1 (1989). Artikkelen fastslår at barnets beste utgjør et hensyn som skal være grunnleggende ved *alle tiltak* som gjelder barn. Som et aktuelt eksempel: I en tenkt sak der en PP-rådgiver etter endt utredning i PPT konkluderer i sakkyndig vurdering at eleven på ungdomsskoletrinnet har en spesifikk matematikkvanske, skal rådgiveren gjøre en vurdering av hva som vil være for denne spesielle elevens beste, og ikke hva som generelt vil være fordelaktig for en elev med denne type vansker. Det skal i sakkyndig vurdering fremkomme elevens syn (barnets rett til å bli hørt) på hvordan

han best får hjelp med sin vanske, hva han selv mener han har best utbytte av, - og rådgiveren skal ta hensyn til disse momentene i den sakkyndige vurderingen. Eleven gis altså i denne prosessen anledning til å gi uttrykk for egne synspunkter. Rådgiveren tar hensyn til hva eleven uttrykker, vurderer så hva som vil være elevens beste ut ifra både elevens uttalelser, faglig forsvarlig (eller *tilrådelig*) og hva som er mulig å legge til rette for. Dette er i overensstemmelse med Barnekonvensjonens artikkel 3, 12 og 23. Det fastslås også at barnet har rett til å bli hørt i rettslig og administrativ saksbehandling (Høstmælingen, et al., 2012); Barnet har rett til å uttale seg, men ingen plikt. Det følger av ordene "retten" og "anledning" samt at barnet skal få uttale seg "fritt". Barnet skal gis muligheten til å komme med synspunkter, men står også fritt til å la det være. Det er viktig at dette gjøres klart for barnet, og at det ikke legges føringer i retning av at barnet bør eller ikke bør uttale seg. Barnet må få klart for seg at det har et valg; det er "lov" og fullt mulig å komme med et syn, men det er ikke noe krav (s. 98).

Artikkel 12 har ikke egne regler for hvordan samtalen med barnet skal foregå, men at det kan skje i samsvar med saksbehandlingsregler i aktuelle organ (Høstmælingen et al., 2012). Artikkel 12 sier heller ikke noe om på hvilket tidspunkt eller stadium i en saksbehandling barnet skal høres. Den sier bare i "alle forhold" og i "enhver rettslig og administrativ behandling". Hvis barnet skal få følelsen av å bli tatt med på råd, er det ikke sikkert at det er tilstrekkelig å vente til like før avgjørelsen skal treffes med å høre på barnet. På den annen side bør den som skal treffe avgjørelser ha en så oppdatert versjon av barnets mening som mulig, det kan derfor være naturlig å høre barnet over flere ganger (Høstmælingen et al., 2012, s. 112). At barnet har rett til å bli hørt, er ikke det samme som at barnet skal bestemme. Et viktig spørsmål er hvilken betydning barnets mening skal få. Barnet skal bli tatt på alvor, og det er ikke tilstrekkelig bare å høre hva barnet har å si. Barnets mening skal også tas i betraktning ved den avgjørelsen som skal treffes. Alder og modenhet har en stor betydning, likeledes evne til å forstå og vurdere virkninger av det spørsmålet dreier seg om. FNs barnekomité legger til grunn at jo større virkning resultatet eller bestemmelsen har på barnets liv, desto mer relevant blir det å foreta en ordentlig vurdering av barnets modenhet (s. 114).

Hvem skal så snakke med barnet om medvirkning, - og når? I artikkel 12 nr. 2 nevnes det tre muligheter for hvem som skal snakke med barnet i en saksutredning.

Det kan skje direkte (med saksutreder), ved en representant eller gjennom et egnet organ. Barnet kan bestemme dette selv, eller at det er opp til den som har saksansvar. Barnekomiteen anbefaler at barnet høres direkte så sant det er mulig (FNs barnekomité, 2009, avsnitt 34 og 43). Det presiseres videre at det ikke er tilstrekkelig at barn og unge får komme frem med sine synspunkter; de skal også få vite hvordan synspunktene er blitt tolket og brukt. Dessuten har de rett til å få tilbakemelding om hvordan deres deltakelse har påvirket utfallet. Artikkel 12 sier ikke noe om når et barn skal høres i en enkeltsak; verken om tidspunkt eller stadium. Den sier bare i ”alle forhold” i nr. 1 og i ”enhver rettslig og administrativ saksbehandling” i nr. 2. Det skal skje i samsvar med organets saksbehandlingsregler. Antagelig bør høring forstås som en prosess heller enn som en enkeltstående hendelse, noe som også er fremhevet i generell kommentar nr. 12.

I Lov om barnehager finner vi rett til spesialpedagogisk hjelp i § 19 a. Denne retten gir barn under opplæringspliktig alder rett til hjelp dersom de har særlige behov for det. Denne retten gjelder uavhengig om barnet går i barnehage eller ei. Formålet er at barn før skolealder skal få tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring, - for eksempel språklige og sosiale ferdigheter. I § 19 b står det: ” (....) Tilbudet (....) skal så langt som mulig utformes i samarbeid med barnet og barnets foreldre, og det skal legges stor vekt på deres syn”. Videre i neste avsnitt § 19 c står det at PPT er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp og at tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger (Lov om barnehager, 2016). Loven sier ikke noe om hvordan PPT skal arbeide med barnet og foreldrene, men at det skal utformes sammen med dem. Retten til spesialundervisning er hjemlet i Opplæringslova §5-1 og gir barn og unge rett til særskilt tilrettelagt undervisning, såkalt spesialundervisning om det blir vurdert behov for det. Rettigheten er forbeholdt de elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette vil først og fremst gjelde elever med særskilte opplæringsbehov, for eksempel på grunn av nedsatt funksjonsevne (Opplæringslova, 1998). Retten til spesialundervisningen skal sikre at opplæringen blir tilgjengelig for alle, uansett forutsetninger og funksjonsevne. Spesialundervisningen skal bidra til at alle elever får en likeverdig opplæring. Alle regnes som opplæringsdyktige etter opplæringslova. Dette betyr at alle barn og unge har fulle rettigheter etter loven, uansett fysisk eller psykisk funksjonsevne.

En sentral del av lovreglene om spesialundervisning er kravet om sakkyndig vurdering i opplæringslovens §5-3. Elever som vurderes for spesialundervisning har rett til en sakkyndig vurdering fra PPT som skal gjøre en vurdering av hvilket utbytte de har av den ordinære opplæringen, deres særskilte opplæringsbehov og eventuelt hva innholdet i opplæringen skal inneholde. PPT skal utarbeide sakkyndig vurdering for behovet for spesialundervisning, dette er hjemlet i opplæringsloven §5-6, hvor det kommer frem at PPT har to hovedoppgaver: For det første å sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der opplæringsloven krever det. For det andre bistå skolene med å legge til rette og sikre opplæringen for elever med særlige behov. I sakkyndighetsprosessen er det komplekse vurderinger som til sammen skal skape den retningen som man faglig vurderer er det beste for eleven for å få et forsvarlig opplæringstilbud. Kvaliteten på sakkyndige vurderinger viser seg av ujevn kvalitet, fra saksbehandler til saksbehandler, fra kommune til kommune (Barneombudets rapport, 2017). Dette til tross for at opplæringsloven §5-3 angir retning på innholdsmomentene en sakkyndig vurdering skal inneholde: ”Eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa, realistiske opplæringsmål for eleven, om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbudet og kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod” (Opplæringslova §5-3). Herlofsens (2014) doktorgradsavhandling som også tidligere nevnt, så på forskjeller mellom kommuner og deres lokale praksis i dette arbeidet. Én kommune har en gjengivelse av informasjon fra foreldre i de sakkyndige vurderingene og i noen grad fra eleven, en annen kommune har ikke gjengitt informasjon fra barnet eller foreldrene i sine sakkyndige vurderinger i det hele tatt. Konklusjonen i hennes studie peker på at elevens egen mening og medbestemmelse ikke blir ivaretatt etter barnekonvensjonen artikkel 3 og 12 i de undersøkte kommunene.

Når det gjelder kompetansen til PPT (herunder den enkelte PP-rådgiveren) stiller ikke loven spesifikke krav. I forarbeidene til loven står det følgende om PPT:

En godt fungerende pedagogisk-psykologisk tjeneste med høyt kompetansenivå er av grunnleggende betydning for å sikre elever med lærevansker et best mulig opplæringstilbud. Både ved å gi sakkyndige vurderinger av høy kvalitet og ved rådgivning til personalet og foreldrene, vil

PP-tjenesten være en viktig faktor for opplæringstilbudet til den enkelte elev.
(NOU 1995:18 s.152)

Opplæringsloven gir ingen krav til formen på den sakkyndige vurderingen. Det forstås slik at den sakkyndige vurderingen skal gis i en skriftlig rapport som må tilfredsstille de innholdskravene som loven stiller (Veilederen, 2014). Tilbudet om spesialundervisning skal, så langt råd er, utarbeides i samarbeid med eleven og foreldrene og det skal legges stor vekt på deres syn, jfr. Opplæringslova §5-4 tredje ledd. Det går frem her at det gjelder også den sakkyndige vurderingen. Veilederen (2014) påpeker at krav om samarbeid gjelder for alle ledd i saksbehandling knyttet til spesialundervisning (s. 24). Den sakkyndige vurderingen anses som en del av saksforberedelsen til enkeltvedtaket om spesialundervisning. Vektlegging av barns medvirkning er også fremhevet i Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet (2006).

2 TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapitlet vil jeg ta for meg de teoretiske tilnærmingene som er aktuelle for studien. Det redegjøres først for et sosiokulturelt syn på deltakelse og profesjonsutøvelse, deretter for samtalen som en vesentlig mulighet for barns deltakelsesmuligheter. Tilslutt legges Strandbus (2011) modell for deltakelse frem.

2.1 Et sosiokulturelt syn på deltakelse og profesjonsutøvelse

Barn i Norge ses på som autonome og kompetente. Norsk barnehage og skole stimulerer til at barn tidlig kan sette ord på egne meninger og ha syn på saker som omhandler dem. Dette blir vektlagt i både Rammeplan for barnehager (2017) og Kunnskapsløftet (2006); barn skal møtes som selvstendige individer og skal gis tro på egne evner og forutsetninger. Barn påvirkes av omgivelsene, men påvirker også sine egne liv. Sosiokulturelle teoritradisjoner ser sosiale samspill og deltakelse som en forutsetning for menneskelig liv, velvære og utvikling (Vygotsky, 1978). Et sosiokulturelt utviklingspsykologisk perspektiv betrakter sosial interaksjon som en forutsetning for barns mulighet til utvikling. Barn utforsker som sosiale deltakere, som aktører i sine konkrete verdener. Barndom er av interesse mens den leves, ikke bare som forberedelse til fremtiden (Ulvik, 2009).

Barn utvikler seg ved å delta i sosialt organisert hverdagsliv og ved å være en del av institusjoner som barnehage, skole og fritidsaktiviteter. Sosiokulturell teori har en relevans for utviklingen av deltakelsesorienterte praksiser, ifølge Smith (2002). Gjennom livsløpet tilbys vi mennesker mange ulike typer deltagelse. Alle deltagelsessystemer er i kontinuerlig endring i samfunnet. Utvikling forstås her som skapt ved sosial interaksjon. Rogoff (2003) uttrykker det slik: "Humans develop through their changing participation in the sociocultural activities of their communities, which also change" (s.11). Innenfor en sosiokulturell teoritradisjon er det altså et premiss at barn former sine meninger og syn gjennom interaksjon med andre mennesker. *Mening* og *meningsskaping* er sentrale begreper innenfor tradisjonen (Bruner, 1990). Satt på spissen kan mening forstås som informasjon som barnet gir til den voksne hjelperen, - som et ferdig produkt. Begrepet mening kan også se ut til å være synonymt med *standpunkt* eller den engelske betegnelsen *opinion*

ifølge Ulvik (2009). Mening brukt på denne måten impliserer noe entydig hevder hun, noe statisk og kontekstløst, som lokaliseres ”der inne” og som det kreves kompetanse for å ”bringe ut”. Subjektive meninger og synspunkter er formet gjennom felles meningsskaping, de er forhandlet frem og *samskapte* av barn og deres relasjonspartnere. Dette er et perspektiv slik jeg ser det som også kan omfatte profesjonelle praksiser, som i kommunens PPT. Barns samhandling med PP-rådgiverne som profesjonelle hjelpere inngår også som sosiokulturelle aktiviteter som bidrar til barns utvikling; profesjonelle hjelpere kan bidra med utviklingsstøtte. Gjennom en samhandling kan vi forstå det som deltagelse, uansett om subjektet forholder seg aktivt eller passivt, har innflytelse eller ikke, er i en mektig eller avmektig posisjon. Ulvik (2009) mener derfor at ikke-deltagelse er et overflødig eller irrelevant perspektiv. I sosiokulturell teori er ikke spørsmålet om det finnes deltakelse, men kan heller stilles slik: Hvordan deltar barnet, hvilke muligheter for deltakelse finnes i situasjonen, hvordan kan deltakelsen eventuelt styrkes?

Sosiokulturell læringsteori anser *samtalen* som den viktigste *læringsform* for mennesket (Gjems, 2007). En samtale kan defineres som språklige interaksjoner mellom to eller flere om et felles tema (s. 86). Dersom en ut fra sosiokulturell forståelse ser på barn som sosiale deltagere, følger det en kunnskapsinteresse for hvordan barnet samhandler med andre, også med profesjonsutøvere. Barna vil bli vurdert som erfarende subjekter, som er i stadig bevegelse og endring, som handlende og tenkende, - og som både påvirker og påvirkes (Greene & Hill, 2005). Siktemålet er å realisere barns rett til deltakelse, og det er nyttig å være bevisst om hvilke forståelsesutfordringer og barrierer som kan eksistere i kommunikasjonen mellom voksne og barn (Strandbu, 2011). ”Gjennom samtale, samhandling og observasjon av barnet i sin verden, har vi mulighet til å konstituere en felles sosial verden og intersubjektiv forståelse. Vi får kunnskap om hverandre gjennom å samtale, men også å ved å observere ulike kommunikative tegn” (Skivenes og Strandbu, 2006, s. 49).

Det finnes mange typer samtaler. I denne studien ser jeg på samtale som et middel for å få frem barns meninger, slik vi finner i det sosiokulturelle perspektivet. I pedagogikken brukes begrepet barnesamtaler og elevsamtaler som en bestemt type samtale. Disse begrepene brukes i betydningen av barnemedvirkning (Kinge, 2007). I slike samtaler er målet at barnet skal få si noe om hvordan hun eller han har det, hvordan det ønskes å ha det og hvordan barnet sammen med den voksne kan påvirke

til at dette skjer. Samtalene foregår gjerne etter en forhåndsoppsatt ”guide” både i barnehage og skole. Slik er det også for samtalene PPT har med barn for å sikre deltakelse. Det vil måtte være planlagt på forhånd hvilken informasjon PP-rådgiveren er ute etter. Den voksne må gå inn i en slik samtale med tro på barnets egentlige ønske om å delta til medvirkning. Dette kan ikke skje gjennom en metode, men ved at rådgiveren må være, - og opptre på en måte som gjør at barnet utvikler tillit til den voksne (Kinge, 2007). Barn utvikler seg gjennom sin kontakt med andre, oppmerksomheten til den voksne skal derfor være rettet mot det som er barnets grunnleggende psyko-sosiale behov. Disse punktene bør omfatte: at barnet blir sett, møtt med en opplevelse av nærhet, forstått, akseptert, anerkjent for det en gjør i betydningen av å bety noe for noen, bli respektert for egne grenser, oppfatninger og holdninger og bli elsket som den en er, og dette på en betingelsesløs måte (Kinge, 2007, s. 57; Rye, 2003). Hvis den profesjonelle i møte med barn opptrer på denne måten, er det dermed grunn til å anta at den voksne stimulerer og fremmer barnets motivasjon til samtale og samarbeid.

De profesjonelle praksiser og deres samtaler med barn i deltakelsesfeltet er tema i Ulviks (2015) publikasjon. Hun stiller spørsmål om hvordan profesjonelle praksiser kan legge til rette for, - eller hindre at barn får deltatt i beslutninger som er viktige for dem gjennom profesjonelle samtaler. *Samtalen* blir løftet frem som en avgjørende faktor for suksess for barns deltakelse gjennom profesjonelle praksiser. Hun hevder at det på bakgrunn av forskning på feltet bør foreligge tre mulige analytiske perspektiver til grunn for forholdet mellom samtaler og deltakelse; samtalen som et *middel* for deltakelse, deltakelse som et *tema* for samtale og samtale som en *form* for deltakelse. Disse perspektivene gjøres det rede for i det følgende;

Samtalen som et middel for deltakelse. ”There is an explicit distinction between talking with the child, and the child’s participation in decision-making using a set of criteria for participation (...)” (Vis & Thomas 2009, vist til i Ulvik, 2015). Hvis barnet ikke har blitt snakket med handler det om ”effective participation”, som er et begrep som blir brukt hvis barnet ikke har blitt snakket med i saksfremstillingen.

Deltakelse som et tema for samtale. Dette refererer konkret til om tema og innhold for samtalen fremstår som en naturlig del av barns sosiale deltakelse i deres

dagligliv. Samtalen skal ha et utforskende perspektiv i forhold til relasjoner, aktiviteter og sosiale fellesskap i barnets dagligliv. Samtalen skal søke et meningsinnhold og være samarbeidende med barnet i forhold til deres deltakelsesmulighet.

Samtale som en form for deltakelse. I dette perspektivet ses samtalen som en tolkning og form for deltakelse i seg selv. Dette er, lik *deltakelse som et tema for samtale* sett ut i fra det samme sosiokulturelle perspektivet: "(...) where interaction is a central concept and the conversational partners are analyzed as intentional agents" (Bruner, 1990, vist til i Ulvik, 2015). I en samtale-aktivitet vil den profesjonelle og barnet bli begge sett på som deltakere som bidrar inn i meningsinnholdet. Ulvik peker på at samspillet i slike samhandlinger er oversett i litteraturen om barns deltakelse. Jeg forstår det videre som at en slik forståelse vil redusere faren for at vi kun ser deltakelse fra barn som et objekt i samtalen i profesjonelle praksiser.

Med intensjonen om å skaffe til veie kunnskap om hva barnet tenker om sin egen livsverden, må den profesjonelle gå ut over barnets egen selvforståelse og oppfatning av hvordan en situasjon eller et fenomen er, samtidig som den voksne ikke kan fange opp fullt og helt hvordan barnet forstår verden (Johansson, 2003). Som Gamst og Langballe (2004, vist til i Strandbu, 2011) uttrykker det: "Ved å ta utgangspunkt i barnets initiativ, forsøker vi å innta et innenfraperspektiv". Det er den konkrete meningsrammen den profesjonelle må tre inn i, om voksne skal forstå barnets ståsted. I de senere årene har vi hatt et skifte i synet på barn som vi kan se på som et paradigmeskifte både psykologisk og pedagogisk ifølge Bae (2016). Sentralt i skiftet er at barn sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes. Dette innebærer å anerkjenne barn som subjekt som betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser. Intersubjektivitetsbegrepet løftes frem som en overordnet ramme for å forstå individers og relasjoners utvikling. Det å behandle barn som subjekt – med respekt for deres opplevelsesverden – blir viktig for å styrke barns selvfølelse og mentale helse (Schibbye, 2002).

Små barn mellom ett og tre år er tydelige som "kroppssubjekter" ifølge Løkken (2000), blant annet i den forstand at de kommuniserer og markerer både selvstendighet og fellesskap med andre barn rundt seg ved hjelp av kroppslige

signaler og uttrykksformer. På den måten uttrykker barna intensjoner som blir fanget opp og svart på av andre barn. I en studie som fortolker voksen-barn dialoger i lys av anerkjennelsesperspektivet (Bae, 2004), gis mange eksempler på hvordan barn trer frem som subjekter med egne intensjoner og opplevelser. Særlig blir barn deltakelse tydelig i dialogprosesser hvor voksne møter dem slik at det blir et kommunikasjonsrom hvor barna innrømmes rett til sine egne opplevelser.

PP-rådgiveres kompetanse på barn skal favne aldersgruppen null til atten år og det forventes kompetanse både i forhold til tidlig utvikling, ungdomsår og tidlig voksenliv. Kommunikasjonsferdigheter er forventet å være gode i kraft av utdannelseskravene. Som tidligere nevnt står det i forarbeidene til opplæringsloven følgende om PPT: «Et godt fungerende PPT med høyt kompetansenivå er av grunnleggende betydning for å sikre elever med lærevansker et best mulig opplæringstilbud. (...) Rådgivning må også gis til foreldre og elever (...)» (NOU, 1995:18, s. 152). Som et paradoks står det ikke noe i opplæringsloven eller i NOU (1995) om kompetansekravene til PPTs ansatte, heller ikke noe om samtalekompetanse.

Rådgivningsteori viser til flere ferdigheter som avgjørende for en rådgivers egenskaper. Psykologen Carl Rogers (1965 og 1990) opererte med tre vesentlige holdninger som er knyttet til rådgivers verdier og menneskesyn. “These three conditions are the therapists congruence or genuineness; unconditional regard, a complete acceptance; and a sensitively accurate empathic understanding” (Rogers, vist til i Lassen, 2002, s.71). Kongruens, eller genuinitet er det samme som *ekthet* i rådgiverteori. En rådgiver skal være ”seg selv”; en fullstendig og hel person. Rogers opererte med begrepet ”å være transparent” om denne egenskapen. Lassen (2002) legger til grunn rådgivers fremtoning i samtale med den andre; som den profesjonelle, men likevel fremstå som ekte, som lyttende, som undersøkende og som ærlig (s. 72). En rådgivers kongruens skaper en trygg og forutsigbar plattform i arbeidet. Den andre holdningen Rogers legger til grunn er *ubetinget positiv aktelse*. Det innebærer at rådgiver kommuniserer at hun bryr seg om den andre som en person på en genuin måte. Dette må gjøres med varme og helhet i aksepteringen. Det må ikke være et dømmende møte, og den andre skal møtes med aksept for både vonde og gode følelser. Rådgiver bør ikke være enig eller dele verdiene men se verden gjennom den andres øyne (Lassen, 2002). Den tredje egenskapen Rogers fremhever som

avgjørende innenfor rådgivningsfaget er *empati*. En rådgiver skal være empatisk i betydningen av å kunne oppfatte en annens følelse. Empati synes å være medfødt og betyr at en oppfatter følelser hos den andre. Rogers legger til grunn at forståelsen bør ha sitt utgangspunkt i en ikke-vitende og ikke-forutinntatt posisjon som gjør det mulig å fange opp både nonverbale og verbale beskrivelser fra den andre (s.76). Hva er egentlig empati? Ordet stammer fra det greske ordet "empathia" (av *en/em* som betyr *inn* og *pathos* som betyr *lidelse* eller *følelse*) og kan oversettes med noe bortimot *innfølelse* ifølge Kinge (2007).

Empati handler om innlevelse, det å fange opp andres følelser, indre stemning, underliggende emosjonelle budskap, det som ligger under eller bakenfor det som konkret blir uttrykt. Videre handler det om å uttrykke denne forståelsen av den andre på en måte som gjør den andre bevisst på seg selv og som øker den andres selvforståelse og innsikt (Kinge, 2007, s. 61).

PP-rådgiveren må ifølge dette ha en empatisk forståelse i samhandling og samtale med barn. Brudal (2003) har utviklet en metode for empatisk kommunikasjon. Denne vil også være relevant for pedagogisk-psykologisk arbeid. Metoden består først og fremst av fem grunnregler om at empati er medfødt, at vi går andre i møte med den forståelse av at det kan ligge andre ting bak et smilende ansikt, at mennesker kan dele psykiske opplevelser, at vi aldri skal ha som mål å forandre den vi snakker med og at den vi samtaler med skal være hovedpersonen i samtalen. Hvis vi tenker oss et eksempel ved en samtale mellom en PP-rådgiver og et barn kan den ifølge metoden foregå slik: Barnet må først gis anledning til å fortelle historien sin, den voksne kan innledningsvis begynne med spørsmål som; *Kan du fortelle hvordan du har det på skolen?* Så går rådgiveren videre og retter oppmerksomheten mot barnets følelser i det som er fortalt med innledende spørsmål som: *Hvordan er dette for deg da?* Her må rådgiver hente frem følelsesbevisstheten hos barnet og legitimere opplevelsene. I neste trinn må rådgiver invitere barnet til å snakke videre om følelsene og opplevelsene med for eksempel: *Hva betyr dette for deg da?* Og så avslutningsvis: *Har du lyst til å høre hva jeg synes om det du nettopp har fortalt?* Dette for eventuelt å gi barnet mulighet for å høre den voksnes vurdering av situasjonen helt til slutt. Barnet må gis god tid i alle trinnene og den voksne skal holde en tilbaketrukket rolle i samtalen lenge nok for å slippe til barnets tanker og meninger. Den voksne skal være som en støtteperson i samtalen, men med en klar intensjon om å få frem barnets

mening om saken. Det er viktig å være åpen i en slik dialog om hensikten med samtalen.

2.2 Strandbus modell for deltakelse

Barns juridiske stilling har endret seg over tid i det vestlige samfunnet, og i moderne barneoppdragelse og familieliv står barnets interesser i sentrum (Juul & Jensen, 2003, vist til i Strandbu, 2011). Med bakgrunn i dette er det utviklet noen ulike modeller for teoretisk forståelse til deltakelse. På norsk har Strandbu (2011) utviklet en modell som skal skape forståelse for barns deltakelse i beslutninger som omhandler eget liv. Modellen springer ut av et filosofisk og et pragmatisk spørsmål: Hva er deltakelse, og hvordan legge til rette for barns deltakelse i praksis? I følge Strandbu kan ikke trinnene i modellen betraktes som en lineær prosess, men derimot som en sirkulær prosess som foregår kontinuerlig. Modellen er inspirert av Shier (2001). Shiers teori er egnet for å forstå ulike *aspekter* av deltakelse og i hvilken grad barn blir invitert til deltakelse i beslutningsprosesser som angår dem. Aspektene i Shiers modell er rettet mot tilretteleggelse for deltagelse, hvordan barns meninger kommer til uttrykk, hvordan det blir invitert frem og hvordan det blir tatt hensyn til. Shier viser imidlertid ikke til hvordan barns synspunkter, standpunkter, meninger og stemmer blir til i *interaksjon* med andre mennesker og i konkrete sosiale kontekster (Ulvik, 2009).

Prosedyrene for deltakelse ifølge Strandbu (2011) er:

1	Informasjon
2	Hjelp til meningsdanning
3	Mulighet til å presentere egne meninger
4	Inklusjon av barnets meninger og argumenter
5	Etterspill i tiden etter beslutningen er truffet

Informasjon (1) er avgjørende for at barn skal ha mulighet for å delta i beslutningsprosesser og presentere egne tanker og meninger. I følge artikkel 13 i barnekonvensjonen skal barn informeres om forhold som gjelder dem selv. Ved at barnet får informasjon får det, -avhengig av alder og modning, mulighet til å

formulere egne meninger. I følge Strandbu (2011) bør barnet få uttale seg om egne synspunkter og perspektiver på egen tilværelse. Det første trinnet i modellen forstås som informasjonsutveksling.

Hjelp til meningsdanning (2) Alle barn har rett til å bli hørt og gi uttrykk for egne synspunkter og skal derfor få hjelp til dette. Den voksne skal legge til rette for barns deltakelse og at det gis mulighet for å reflektere over hva meningsdanning er. Her har Strandbu lagt til grunn at barnet kan ha behov for hjelp og støtte til å gi uttrykk for egne meninger om kompliserte forhold. Gjennom samhandling med en voksen kan barnet bli bevisst egne synspunkter og meninger, ved å se seg selv fra den voksnes perspektiv.

Formidle egne meninger (3) For å kunne påvirke beslutninger som tas, må barnets tanker og meninger gjøres kjent for beslutningstakerne. Det er frivillig for barnet å legge frem sine meninger og sin forståelse. Ikke alle barn har mot til dette. Selv om barnet ikke ønsker å si sin mening, har barnet like fullt rett til å få informasjon før og etter at beslutninger tas. Barns meninger kan formidles på ulike måter, ved samtale, ved brevs form eller liknende. Her er det den voksnes kreativitet som styrer.

Inklusjon av barnets mening (4) Barnets mening skal lyttes til og tas på alvor. Man må være villig til å ta barnets meninger opp til ettertanke og eventuelt diskusjon (Skjervheim, 2002, vist til i Strandbu, 2011). Som rollemodell og samtaleleder er det primært den voksnes oppgave å bidra til overensstemmelse og korrespondanse mellom det barnet på ulike vis uttrykker og den voksnes forståelse av dette (Øvreeide 2009, vist til i Strandbu, 2011).

Etterspill i tiden etter at beslutningen er tatt (5) Det må gis informasjon om hva konklusjonen er og hvilke beslutninger som er tatt. Det er viktig å sjekke om barnet har forstått hva som er bestemt og hva dette vil innebære. Dette leddet i Strandbus modell omhandler i stor grad barnevernsbeslutninger, men kan etter mitt skjønn i samme grad forstås som i etterkant av konklusjonen i en sakkyndig vurdering (Strandbu, 2011, s. 120-122).

3 METODE

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mitt vitenskapelig ståsted, hvordan studien er lagt opp og planlagt, hvordan datainnsamlingen ble utført og med hvilken hensikt forskningen er utført. Studiens validitet og relabilitet vil bli redegjort for fortløpende under de ulike delene.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

I kvalitativ forskning er hensikten til forskeren å gå inn i feltet for å oppdage noe ukjent, - og skape ny kunnskap. Som forsker kan man for øvrig ikke nullstille seg i forhold til tidligere erfaringer og kunnskap i fagfeltet. Forforståelse vil alltid prege en forskningsprosess og det er også en nødvendig brobygger mellom forsker, omverdenen og andre mennesker (Hjardemaal, Kleven & Tveit, 2011). Et slikt forhold har jeg tatt hensyn til og reflektert over da jeg kan ha brukt min forforståelse i stor grad under intervjuene og tolkning av det som blir sagt. Gadamer (2003) har et annet syn på dette med forforståelse enn andre forskere. Han vektlegger at det ikke er mulig å forstå noe hvis man ikke har, eller bruker sin forforståelse. Vi kan si at forforståelse dermed blir sett på som positivt i denne sammenhengen: "Forforståelse betyr å forstå seg selv i saken og så utskille og forstå den andres syn" (Gadamer, 2003, s. 40). En forsker vil ved utarbeidelse av sitt prosjekt, ha en forforståelse som er bygget på lest teori og egne erfaringer. Dette vil legge grunnlaget for et deduktiv møte med praksisfeltet. En forsker vil vanligvis veksle mellom induktiv og deduktiv metode. Ny kunnskap vil derfor oppstå gjennom en interaksjon mellom disse to metodene. Dette er beskrevet som abduksjon (Postholm, 2010).

Studien som helhet har en forankring vitenskapelig i fenomenologisk tradisjon. Fenomenologi i kvalitativ forskning vil si at forskeren har en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verdenen slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 45). I denne studien belyses PP-rådgivernes forståelse av og tilrettelegging for å få frem barns stemme i sitt arbeid. Innenfor fenomenologisk tradisjon er nettopp det å sette sin egen forforståelse til side som forsker avgjørende, slik at det rettes oppmerksomhet mot å avdekke bevissthetens innhold og mening ifølge Lock og Strong (2014). Jeg har selv

lang erfaring som PP-rådgiver. Dette så jeg på som både en utfordring og en styrke i prosessen: En utfordring med å være fordomsfri nok i min tilnærming til intervjuene og en styrke da jeg selv er en fagfelle av informantene. To problemstillinger knyttet til en slik forståelse som en forsker må forholde seg til, blir beskrevet av Gilje og Grimen (2013) som følgende: Én tradisjon går inn for at forskeren skal se bort fra informantens beskrivelser av seg selv og sine aktiviteter, ”(....) fordi beskrivelser som oftest er feilaktige og at begrepene som blir brukt er uvitenskapelige” (s. 145). Den andre tradisjonen det vises til er at beskrivelsene til informantene er av *fundamental betydning*, fordi deres egne oppfatninger av hva de gjør, er det som gir deres handlinger mening og identitet. Samfunnsvitenskapelig forskning må derfor bygge på de sosiale aktørenes beskrivelser (s. 145). Studien og min vitenskapelig rolle tar utgangspunkt i denne siste tradisjonen fordi studiens informanter er eliteinformanter (Kvale & Brinkmann, 2010), og informantene vil gi studien informasjon av *fundamental betydning* (Gilje & Grimen, 2013), opp mot studiens problemstilling.

I vitenskapsteorien skilles det mellom metodologisk individualisme og – kollektivism. Det handler om hvorvidt samfunnsvitenskapelig kunnskap bygger og forstås ut ifra enkeltindividene eller om det gjennom kollektivism ikke er tilstrekkelig å forstå kunnskap ut ifra enkeltindivider men helheten som samfunnet utgjør (Grønmo, 2011). For denne studien vil det bety at analysen måtte ses i lys av både den enkelte rådgivers forståelse og praksis (”privatpraksis”), samt en forståelse og ”fellespraksis” i det arbeidsfellesskapet PP-rådgiveren er en del av. Gilje og Grimen (2013) beskriver metodologisk kollektivism også med at individet er formet av de sosiale systemene vi er en del av, vi *varierer* med sosial struktur. Jeg legger til grunn i denne studien at PP-rådgiveren er en del av den kulturen og det arbeidsfellesskapet han arbeider i. Hvert kontor vil ha sine rutiner, praksiser og handlinger som er ledet av kommunen, leder, eller oppstått som et resultat av felles arbeid med rutiner og handlingsregler for praksis. På en annen side vil PP-rådgiveren som enkeltindivid ha med seg sin egen faglige forståelse inn i det arbeidsfellesskapet hun er en del av, hun vil følge normer og regler og felles praksiser, men likevel ha sin egen faglighet som et grunnlag i sitt arbeid. Her kan det for øvrig oppstå et spenningsfelt i det sosiale fellesskapet som PP-rådgiveren er en del av (ansatt i), men dette forholdet berøres ikke i denne studien.

3.2 Metode for utvalg og innsamling av datamaterialet

I det følgende vil jeg gjøre rede for utvalg og rekruttering av studiens informanter.

3.2.1 Utvalg

Undersøkelsen av PPTs ivaretagelse av barns deltakelsesrett omhandler PP-rådgiverens forståelse og praksis. De naturlige informantene i en slik undersøkelse er ansatte i PPT som arbeider som PP-rådgivere. I kvalitative undersøkelser hvor en forholder seg til få informanter skal man gjøre en velbegrunnet avgrensning. Studiens informanter utgjør i denne studien et *hensiktsmessig utvalg* (Bryman, 2016). I et slikt utvalg bruker forskeren metoden for å finne deltakere på en strategisk måte; de er relevante for studiens formål og besitter den kunnskapen som er nødvendig for å kunne besvare studiens problemstilling. Begrepet for eksperter på et fagområde kalles også eliteinformanter (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er grunn til å anta at datamaterialet derfor består av fylldige beskrivelser.

For å rekruttere informanter ble det gjort direkte henvendelser via e-post i første omgang til ulike PP-rådgivere som jeg hadde kjennskap til ved ulike PPT-kontorer. En slik fremgangsmåte baserer seg ifølge Kvale og Brinkmann (2010) på tilgjengelighet. Det ble informert kort om studiens formål og metoden for datainnsamling. Det ble gjort direkte henvendelse om deltakelse, men ga også åpning for om det kunne undersøkes med kollegaer om interesse for deltagelse i studien. En slik fremgangsmåte for datainnsamling er "snowball sampling" (Bryman, 2016). Alle informantene, inkludert informanten til prøveintervjuet var klare fra starten av september 2017. Dette gikk særdeles raskt og de fleste av informantene begrunnet viljen for å delta til å omhandle studiens tematikk. Informasjon om studien samt samtykkeskjema ble oversendt informantene i god tid før intervjuene skulle finne sted. Alle seks intervjuene (ett prøveintervju og fem øvrige) ble avholdt i tidsrommet 17.09.17- 22.09.17, i underkant av en uke. I denne studien ble totalt seks PP-rådgivere intervjuet, hvorav den første var et prøveintervju. Dette var spesielt viktig i forhold til utprøvingen av mitt refleksjonsverktøy. Informantene har arbeidet ved flere ulike PP-kontorer, både for grunnskole og videregående skole. Kontorene de arbeider ved nå, eller har arbeidet ved tidligere, er noe geografisk spredt. Fagbakgrunnen er variert, to

med psykologutdanning og fire med hovedfag eller mastergrad i pedagogikk eller spesialpedagogikk. Arbeidserfaringen har en varighet på mellom tre og tolv år.

3.2.2 Innsamling av datamateriale

Innenfor vitenskapelig terminologi skilles det mellom metode og metodologi. Mens begrepet metode brukes om konkrete fremgangsmåter for studier, brukes metodologi som en mer prinsipiell tenkemåte, -eller *forståelsesform* for utnyttningen av ulike metoder (Grønmo, 2011). Intervju som metode for datainnsamling er en krevende prosess som krever et helt spekter av ferdigheter og blir omtalt som et håndverk eller kunstform. Kvale og Brinkmann (2010) redegjør for dette med:

Med håndverksmessig dyktighet forstår vi mestring av en produksjonsform som krever praktiske ferdigheter, og personlig innsikt ervervet gjennom utdanning og omfattende praksis. Et håndverk læres gjennom mesterlære i et fellesskap av praktikere (Lave & Wenger, 2003 vist til i Kvale & Brinkmann, 2010).

Datamaterialet i mitt prosjekt har vært innhentet ved semistrukturert intervju som metode med utgangspunkt i en intervjuguide i to deler; en intervjudel med spørsmål om fagbakgrunn og arbeidserfaring, samt rutiner og felles praksis på kontorene. Siste del av intervjuet ble planlagt som en reflekterende intervjudel, også beskrevet som begrepsintervju (Kvale & Brinkmann, 2010). Begrepsintervju benyttes hvis formålet er begrepsavklaringer (s. 163). En intervjuer kan her være interessert i å kartlegge begrepsstrukturen i en persons oppfatninger av fenomener. Begrepsintervju som form kan også være med på å avdekke diskursmodeller, deres antagelser om hva som er typisk eller normalt og kan med fordel utføres i spørsmål som handler om konkrete beskrivelser av et fenomen (Gee, 2005, vist til i Kvale & Brinkmann, 2010). Ved bruk av en kombinasjon av flere metoder innenfor en kvalitativ studie omtales det som metodetriangulering (Thaagard, 2013). Dette har som formål å øke studiens validitet. Jeg har forsøkt å benytte meg av triangulering både ved å bruke to ulike metoder i undersøkelsen, samt ved å presentere analysen og diskusjon med veilederen min for å få tilbakemeldinger på måten dette er presentert på. Jeg forsøkte også aktivt å søke bekreftelse underveis i intervjuene og var en aktiv part inn i refleksjonen ved bruk av refleksjonsverktøyet. Mitt utkast til masteroppgaven ble også lest av to fagfeller med

konkrete tilbakemeldinger. Dette for å bekrefte validiteten av tolkningene underveis i intervjuene.

Kvale og Brinkmann (2010) viser til tolv aspekter for et kvalitativt forskningsintervju i denne tradisjonen: Temaet for intervjuet skal handle om informantens *livsverden*, i denne studien vil det si PP-rådgiveren som ansatt i PPT. Intervjuet skal ha som formål å fortolke *meningen* med sentrale temaer innenfor denne livsverdenen, og målet skal være *kvalitativ* kunnskap. Beskrivelsene i intervjuet skal være åpne og nyanserte (*deskriptive*) med spesifikke situasjoner og hendelsesforløp (*spesifisitet*). Intervjueren må være åpen for nye og uventede fenomener (*bevisst naivitet*) og legge opp til bestemte temaer for intervjuet uten at det er for styrende i sin form (*fokusert*). Det kan oppstå *tvetydighet* i intervjuet, noe som kan gjenspeile motsetningene i personens livsverden. Intervjuprosessen kan gi ny innsikt til informanten (*endring*), slik at beskrivelser og fortolkninger av tema kan endres underveis. Intervjuet må gjennomføres med *følsomhet*, og kunnskapen blir produsert gjennom *interpersonlige* interaksjoner i intervjusituasjonen. Et vellykket forskningsintervju kan være en berikende opplevelse for intervjupersonen og det kan oppstå ny innsikt (*positiv opplevelse*).

Med bakgrunn i dette reflekterte jeg over i hvilken grad intervjuguiden i denne studien utfordret meg som forsker på flere måter. God intervjuforskning går ut på mer enn formelle regler og tekniske intervjuferdigheter. Forskeren bør også ha ferdigheter til å danne et personlig samspill med den som blir intervjuet, med styrker på kreativitet, intuisjon og fleksibilitet (Kvale & Brinkmann, 2010). Med et ønske om å utvikle et refleksjonsverktøy ble det også tydelig for meg hvor mye det ville kreve av meg som forsker i forhold til det å være en følsom lytter og gi informantene gode pauser underveis i refleksjonen for å få frem kunnskapen.

Å utarbeide en intervjuguide handler om å omsette studiens overordnede problemstilling til konkrete temaer og underliggende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2010). I arbeidet med intervjuguiden startet jeg med et tankekart med begreper knyttet til problemstillingen og forskerspørsmålene. Den semistrukturerte intervjudelen inneholdt spørsmål av den mer formelle arten, med mål om å få frem deltakernes fagbakgrunn, kontorets praksis og rutiner, samt tilnærming til saksfordeling og samarbeid. Etter de første innledende og formelle spørsmålene informerte jeg mer om

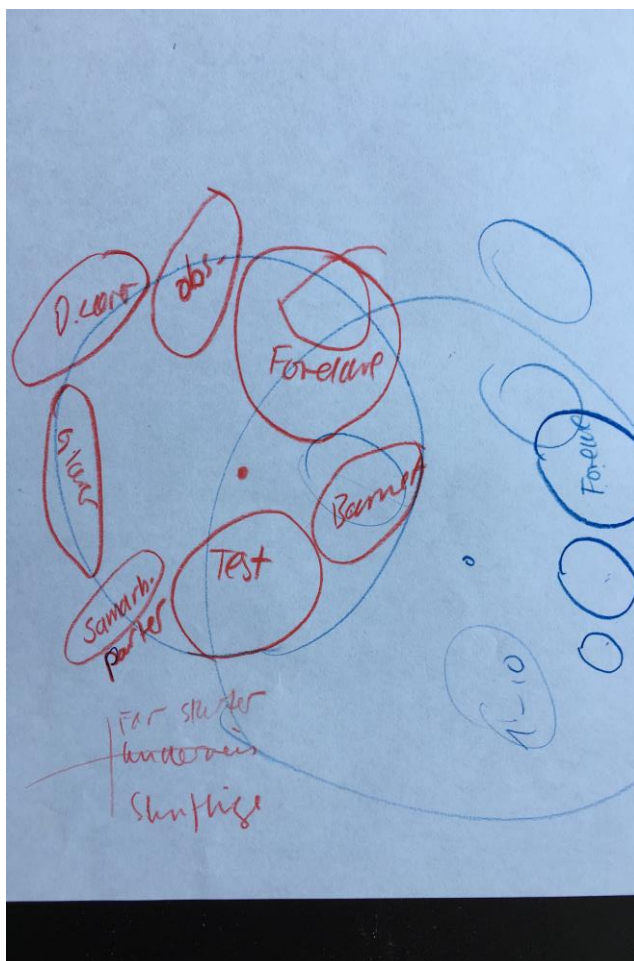
tematikken i intervjuet. Informantene hadde fått tilsendt skriftlig informasjon om tematikken på forhånd. Det ble redegjort for aktualisering og jeg valgte å komme med noen påstander om PPTs praksis fremsatt fra Barneombudets rapport (2017) *Uten mål og mening*, som det kunne antas at informantene på dette tidspunktet kjente til. Jeg ønsket med spørsmålene, samt flere eventuelle oppfølgingsspørsmål som var planlagt, å få frem praksis rundt arbeid med barns deltakelse. Jeg var forberedt på at jeg måtte gjøre om på rekkefølgen underveis. Gjennom noen runder med redigering av intervjuguiden fremsto innholdet klart nok for et prøveintervju. Jeg antok at jeg etter dette ville gjøre noen endelige endringer før intervjuene kunne begynne.

Det var viktig med tanke på studiens formål å stille spørsmål til om jeg har valgt rett metode for å oppnå hensikten med undersøkelsen. Et kvalitativt forskningsintervju ved bruk av refleksjonsverktøy mener jeg er en metode som kan ivareta hensikten. Her kan det vurderes at reliabiliteten ble forsøkt sikret ved å gi informantene muligheter til å komme med sine fortellinger og opplevelser og at jeg ga dette en stor plass i intervjuet. I den innledende delen av intervjuet benyttet jeg spørsmål som ”Hvor lenge har du arbeidet som PP-rådgiver” og ”hva er din fagbakgrunn”. Neste tema var saksbehandling i PPT. Her ønsket jeg informasjon om hvordan de ulike kontorene gjennomførte rutiner knyttet til fordeling av saker, inntaksteam, drøftingspartnere og når PP-rådgiveren traff barnet første gang og om det var deltakende allerede i inntakssamtalen. Spørsmålene var også knyttet til felles prosedyrer og rutiner og hvordan sakene blir drøftet og sikret kvalitetsmessig. Det siste temaet i den første intervjudelen var knyttet til hvordan en inntakssamtale foregår og det ble blant annet spurt om: ”Hvordan foregår en inntakssamtale og hvilke punkter tenker du er av størst betydning i forhold til informasjonen fra foresatte i denne samtalen?”. Her ønsket jeg å få frem både en praksis hos den enkelte PP-rådgiver men også om det allerede i inntakssamtalen var fokus på *barnets stemme*.

I dette avsnittet vil jeg redegjøre for det verktøyet jeg utviklet som en del av min intervjuguide, også beskrevet som begrepsintervju (Kvale & Brinkmann, 2010) i sitt formål. Med en praktisk tilnærming for refleksjon ved bruk av et konkret verktøy, ble formålet i størst mulig grad å få frem fyldige beskrivelser av PP-rådgivernes forståelse av barnets stemme som begrep. I refleksjonen ønsket jeg også å få frem mulige tilnærminger til hvordan ulike saker utfordret dem i forhold til *hvordan og hvem* som bidro inn som bidragsytere til barnets stemme-perspektiv. Med

bidragsytere i denne sammenhengen menes andre parter i barnets nære krets eller hverdag for øvrig, og med god kjennskap til barnets forutsetninger og utfordringer. Bidragsytere vil også kunne tolkes som *en representant* eller *egnet organ*. Dette i betydningen av at barnets stemme kan bli representert, tolket eller videreformidlet fra representanter i barnets liv (Barnekomiteen, 2009).

Etter nøye vurderinger ønsket jeg å forsøke å benytte meg av en variant av et verktøy som ble brukt i en studie av Sala-Bubaré & Castelló (2016). Deres studie utforsket sosiale forhold mellom doktorgradsstudenter i deres fagnettverk. Ved datainnhenting i denne studien ble det blant annet utviklet verktøy til bruk for å undersøke disse forholdene som har navnet *communities plot*. Metoden ble i denne studien utviklet for å ha en visuell presentasjon av informantenes nettverk. Konkret brukte forskerne papiersirkler i ulike størrelser hvor informantene kunne bruke så mange de ville og legge de ut i et mønster som ville visualisere hvem og hva som hadde betydning for dem i deres faglige nettverk. Deres studie med intervju av doktorgradsstudenter har et annet tema, en annen problemstilling og annet utvalg enn dette prosjektet og var kun interessant å se nærmere på, pga. verktøyet. For utvikling av verktøyet for mitt formål så jeg behovet for en ”medforsker”. Et prøveintervju ville være en metode jeg kunne benytte for å prøve dette ut i praksis. Her ønsket en fagfelle å bidra. Jeg forsøkte ut metoden ved bruk av et blankt ark og en blyant, lik den som ble brukt i studien av Sala-Bubaré & Castelló (2016). Jeg ønsket med dette at informanten skulle forsøke å tegne sirklene selv i forhold til barnets stemme-begrep og spørsmålet knyttet til dette. Jeg illustrerte selv å tegne først med en finger midt på arket en større sirkel (*barnets stemme*) og illustrerte videre med en finger at de ulike bidragsyterne ble ønsket plassert etter grad av bidrag inn til barnets stemme.



Bilde 1 Prøveintervju, utprøving av refleksjonsverktøy

En evaluering både underveis i intervjuet og i samtale med prøveintervju-deltakeren etterpå, viste at metoden med ark og fargeblyanter ikke var tilfredsstillende nok for den refleksjonen jeg søkte, da metoden fremsto som statisk og lite inspirerende. Prøveintervju-deltakeren viste tydelig at hun ikke fikk gått videre i refleksjonen sin da det allerede var "bestemt" ved blyanten når hun hadde tegnet inn barnehagen i én sirkel, og foreldre i en annen sirkel at hun ikke fikk flyttet dette rundt når hun skulle fortelle om hvordan en annen sak fremsto annerledes enn den første. Arket ble dermed fylt med flere sirkler enn det som kunne skilles på for en analyse i etterkant (bilde 1). Jeg bestemte meg dermed for å videreutvikle metoden. Jeg klippet ut en stor sirkel i farget kartong som skulle illustrere "barnets stemme" i én farge, og mindre kartongsirkler i annen farge for utfylling av de ulike bidragsyterne. Jeg ønsket også med dette et mer "fristende" materiell, både med bruk av farger og en taktilt forsterket

variant vs. papir og blyant-eksempelet (bilde 2). I tillegg så jeg muligheter for at sirklene kunne flyttes rundt i refleksjonen. Informantene kunne bruke så mange kartongsirkler de hadde bruk for underveis. De ble bedt om å gi navn til hver sirkel med tusj i form av de bidragsyterne de mente var viktige inn til *barnets stemme*. Med denne metoden åpnet det seg opp nye muligheter.



Bilde 2 Ferdig utklippte sirkler i kartong

Under innledningen av refleksjonsverktøyet ble det planlagt å fremsette følgende påstand:

"Barneombudet kom i mars 2017 ut med fagrapporten *Uten mål og mening* som kom med kraftig kritikk av spesialundervisningen i norske skoler og det arbeidet som knytter seg til dette. Blant annet er det kritikk av PPT og i hvilken grad barns medbestemmelsesrett i saksutredning blir ivaretatt. Med denne bakgrunnen ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan PP-rådgivere forstår deltakelsesperspektivet, eller medbestemmelsesperspektivet som vi allerede har snakket om. Fagrapporten sier jo også noe om det å lytte til foreldre og skole og hva de mener er til det beste for barnet. Kan det da tenkes at vi kan si at det er flere bidragsytere inn til *barnets stemme* og i hvilken grad vektlegges de ulike informantene, - eller bidragsyterne av deg? Og er dette ulikt fra sak til sak? Opplever du at foreldre eller andre uttaler seg om barnets egen mening? Hva erfares av deg her? Hvordan tenker og arbeider du rundt dette? Jeg ønsker at du nå kan prøve å reflektere litt rundt disse spørsmålene ved

bruk av dette verktøyet. I tillegg ønsker jeg tilslutt at vi skal snakke litt om hvordan de ulike sakene utfordrer deg i dette". For å få en god refleksjon rundt spørsmålene, planla jeg å være en aktiv part inn i refleksjonen med en noe mer samtalende form enn under første delen av intervjuet. Jeg mener at jeg her ville kunne sikre kvaliteten i metoden ved mulighet for både å få en god refleksjon samt å gjøre informantene engasjert i prosessen. Ved at jeg deltok med parafraserende dialog underveis kunne jeg selv som forsker også være en engasjert samtalepartner. Dette handler om bevissthet knyttet til validitet og er en viktig del av prosessene i kvalitative metoder (Smith, 1990; Salner, 1989, vist til i Kvale & Brinkmann, 2010, s. 253).

3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene fant sted på ulike steder, både på informantenes arbeidssted og i hjemmet på kveldstid. Alle intervjuene varte i ca. en time. Jeg brukte lydopptak underveis i alle intervjuene som utgangspunkt for transkribering senere. Intervjuene ble innledet med uformell "small-talk", med mål om at deltakerne skulle føle seg avslappet. Det var informert om cirka varighet på intervjuet på forhånd. Samtlige informanter fremsto som de eksperter de var vurdert som på forhånd. Intervjuguiden var likevel utformet med mange oppfølgingsspørsmål som det i noen grad var bruk for underveis. Jeg hadde den utarbeidede intervjuguiden foran meg, i tillegg til notatblokk og penn. Jeg benyttet parafrasering med den hensikt å utvikle større forståelse av tematikken. Parafrasering innebærer å omformulere den andres utsagn til egne ord med den hensikt å kontrollere om en har forstått den forskeren intervjuer (Handal & Lauvås, 2014).

Jeg hadde på forhånd tenkt igjennom min rolle som forsker og intervjuer, med de kriteriene som er viktig å inneha (Kvale & Brinkmann, 2010; Bryman, 2016). Dette er redegjort for i kapittelet over. Det ble gitt tilbakemeldinger om at refleksjonsrunden ved bruk av refleksjonsverktøyet absolutt ga mening da jeg ba om tilbakemelding på denne i avslutningen av intervjuet. Under denne delen av intervjuet ble informantene spurt om i hvilken grad de ulike sakene utfordret dem med å innhente *barnets stemme*. Etter at jeg endret verktøyet fra papir og blyant-metoden til farget kartong-varianten fremsto verktøyet som en langt mer egnet metode for refleksjon, da informantene nå kunne manipulere kartongsirkene rundt og underveis i

refleksjonen. Tre av deltakerne ga umiddelbar respons om at ”(...) dette var så spennende!”. Sett i lys av at alle informantene er å betrakte som eksperter på sitt fagfelt, og at de selv har utført studier på master- eller hovedfagsnivå, var dette nyttig for metodeutviklingen i denne studien. Alle informantene var svært samarbeidsvillige og kunnskapsrike i samarbeidet. De fremsto som ærlige og reflekterende.

3.4 Metode for analyse og tolkning av datamaterialet

Jeg vil i det følgende gjøre rede for transkripsjonen som ble utført. Deretter vil jeg legge frem tematisk analyse som metode for det transkriberte materialet. Tilslutt vil jeg gjøre rede for valg av metode for analyse av bildematerialet, eller *visual objects* (Scott, 1990, vist til i Bryman, 2016).

3.4.1 Transkripsjon

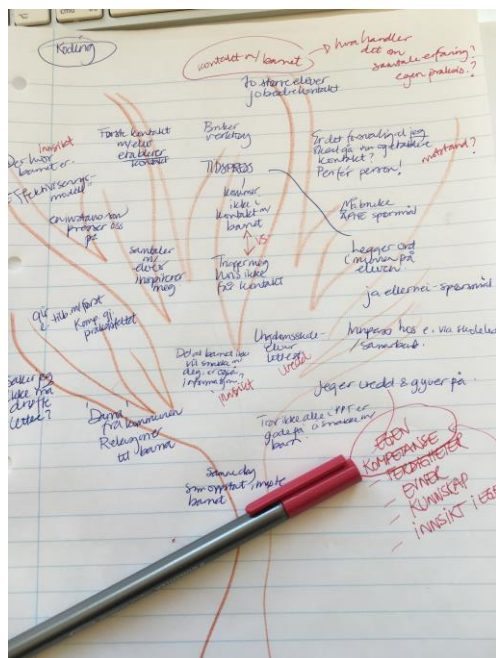
Transkripsjon er å gjøre intervjusamtaler tilgjengelig for analyse. Ved å overføre et intervju til en litterær stil blir det mulig å formidle meningen med intervjupersonen historie (Kvale & Brinkmann, 2010). For denne studien innebar det å gjøre tekst og bildemateriale klart for videre bearbeiding og analyse. I kvalitativ forskning er det ikke klare krav til hvordan dette skal gjøres. Transkripsjonene ble ordrett skrevet direkte ut, i den grad dette er mulig. Småord som ”eh..., så..., la meg tenke...” ble ikke transkribert da målet var å få et så tett meningsinnhold som mulig som utgangspunkt for analysen. Fremgangsmåten tok likevel sikte på å være presis i transkriberingen og ble vurdert underveis. Der hvor jeg ble usikker, spolte jeg lydopptaket tilbake og lyttet etter utsagnene flere ganger. Tonefall ble ikke gjengitt. I ettertid ser jeg at antatte tolkninger eller om noe ble sagt underforstått kunne vært nedskrevet i større grad. Jeg vurderte likevel i etterkant at deltakerne i stor grad er fagpersoner med et presist og godt språk som lot seg transkribere på en god måte. Transkripsjon er i seg selv begynnelsen på analysen (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg valgte å ikke bruke medlemsvalidering, og dette kan være en klar svakhet i min studie når det kommer til validitet. Medlemsvalidering brukes med den hensikt å sikre validitet i en studie ved å ta transkripsjonene eller transkripsjonene og analysen tilbake til deltakerne for gjennomlesing. Det blir omtalt som: ”(...) the most critical technique for establishing credibility” (Creswell, 2007, s. 202).

3.4.2 Tematisk analyse som metode

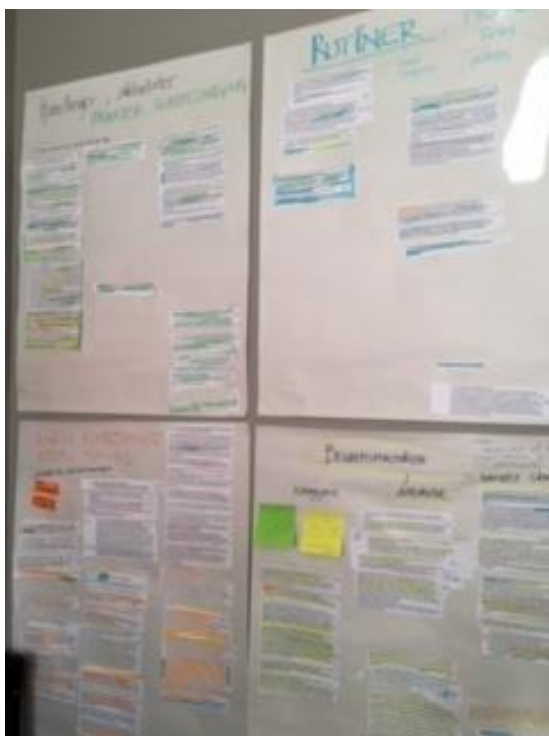
Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer, eller *mønstre* i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2016). Metoden organiserer og beskriver datamaterialet. Tematisk analyse er i dag en ofte brukt metode innenfor kvalitativ analyse, av noen forskere ses dette på som mer eller mindre det samme som koding og kategorisering. Som navnet tilsier, er denne fremgangsmåten en metode for å få innsikt i datamaterialet gjennom temaer. Metoden har ikke en fast prosedyre eller regel for hvordan det skal gjøres, men det anbefales å ordne temaene i et rammeverk for å få oversikt over temaene som skrider frem i analyseprosessen. I søken etter temaer anbefaler Ryan og Bernard (2003, vist til i Bryman, 2016) at forskeren blant annet kan se etter repetisjoner i tekstmaterialet; om det er enkelte temaer som dukker opp gjentatte ganger, om enkelte faguttrykk blir brukt med gjentakelser, søk etter metaforer eller analogier eller om det er likheter og forskjeller i måten temaer blir utbrodert på i intervjuene. Jeg anvendte et rammeverk som et tankekart underveis i tema-søket i hele prosessen, og det ble revidert etter hvert som foreløpige temaer ble tydelige for meg. De første tankene om mulige temaer oppsto allerede under arbeidet med intervjuguiden.

Utgangspunktet for den første grovsorteringen av temaer ble opprettet etter første gjennomlesing av det transkriberte materialet. Trinnene i den tematiske analysen beskrevet i det følgende er mitt valg av tematisk analyse, og hva som er hensiktsmessig ut i fra denne studien. Fasene som er beskrevet i faglitteraturen er kun veiledende og må heller ikke følges til punkt og prikke (Bryman, 2016). Braun og Clarke (2006) opererer med seks *faser* i en tematiske analyse: Det er anbefalt å gå gjennom alle fasene i analysen for å gjøre den transparent og valid. Validitet og reliabilitet i kvalitative studier er forøvrig omdiskutert. Kvantitative studier sies å være objektive og etterprøvbare mens hva som er god eller dårlig kvalitativ analyse – er uklart og mye diskutert (Hjerm & Lindgren, 2011, s.133). Reliabilitet handler om *stabilitet* i data mens validitet viser til *gyldighet* i studien. Reliabilitetskravet fungerer ikke i kvalitative sammenhenger i følge Hjerm og Lindgren (2011). I stedet bør det legges vekt på forskerens forståelse og kulturelle kompetanse, samtidig som det er viktig med tydelighet og kritisk refleksjon når det kommer til forskerens rolle gjennom hele analysen. Jeg skal med bakgrunn i dette beskrive hvordan fasene ble brukt på denne studiens datamateriale.

Fase 2: Innledende koding. Etter å ha blitt kjent med datamaterialet ved gjennomlesing startet jeg med første koding. Braun og Clarke (2006) kaller dette for ”(....) to read and familiarise yourself with data (...)” (s. 18). Begreper som ble brukt knyttet til de ulike foreløpige kodene grupperte jeg i som grener på et tre (bilde 3). Jeg brukte farget tusj i teksten for å kode etter de foreløpige temaene.



Bilde 3 Kategorisering



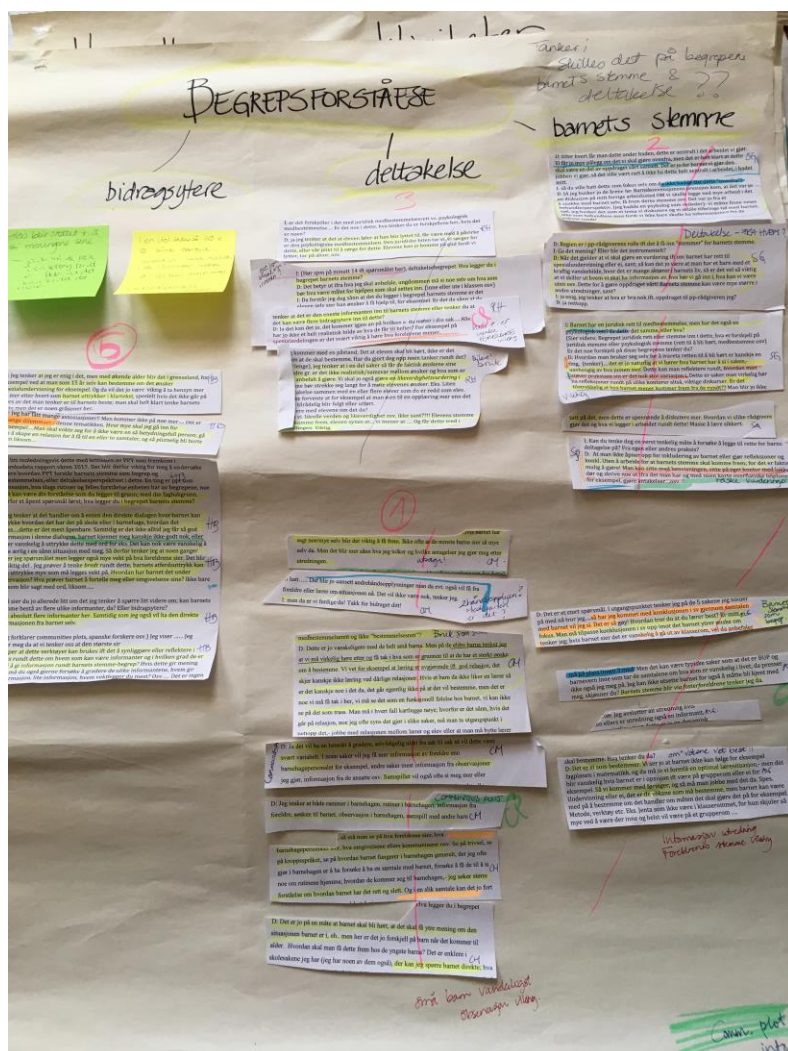
Bilde 4 Tematisering

Til slutt så jeg igjennom disse kodene for å se hva som kunne være overordnede temaer og hvordan de ulike kodene kunne henge sammen med andre koder eller temaer. Som eksempel så jeg at koder som "ulike kartleggingsverktøy", "lek med barnet", "spill" og "hjemmebesøk" kunne samles som kategorien *praktiske handlinger*. Braun og Clarke (2006) mener temaene må sikres ved at de ikke bare er oppstått som en anekdote, eller at det kun framtrer som en enkeltstående hendelse i teksten. Temaene må være konsistente, og oppstå med gjentakelser.

Fase 3: Utdyping, samle kodene i temaer. For å se sammenhenger og skape temaer tydeligere brukte jeg store flip-over ark på veggen (bilde 4). Her klippte jeg ut de fargekodede utsagnene fra et sett av transkripsjonene for å hjelpe meg med å se sammenhenger mellom koder som handlet om samme tema. Jeg brukte "tack-it" bak de utklippede papirstrimlene for å kunne ha mulighet for å flytte rundt på dem under tankearbeidet og gjøre arbeidet dynamisk (manipulerbart). På denne måte ble det visuelt og godt for meg å arbeide med i refleksjonen rundt utdypingen. Etter dette forsøkte jeg å identifisere de viktigste kodene under de ulike kategoriene og hvordan de hang sammen med hverandre. I denne fasen viser Braun og Clarke (2006) til

nettopp analysen av kodene som skal skape temaene for selve analysen tilslutt (s. 19). Det vises videre til at bruk av visuelle kart er nyttig her.

Under arbeidet med flip-over arkene ble de foreløpige kategoriene eller temaene tydeligere. Jeg oppdaget for eksempel at begreper som *deltakelse*, *bidragsyttere* og *barnets stemme* ble vurdert og omtalt forskjellig fra informantene og med ulikt meningsinnhold (bilde 5). En refleksjon knyttet til dette viste at en stor mengde av datamaterialet dannet tematiske forbindelser og kunne plasseres i kategorien *begrepsforståelse*. Med andre ord gjorde jeg en oppdagelse om at det meste av datamaterialet kunne knyttes til hvordan PP-rådgiveren forstår de ulike begrepene og at dette igjen ga retning på deres praksis.



Bilde 5 Tematiske forbindelser

Fase 4: Gjennomgang av temaer. Under analysen må dataene ha blitt tolket og forstått, ikke bare beskrevet eller parafrasert. Parafrasering defineres med ” (...) å plukke ut de viktigste innholdsmessige detaljene i det som er sagt eller skrevet med å uttrykke eller gjengir dem på en klarere måte enn det som faktisk er sagt” (Geldard, 1989, vist til i Handal & Lauvås, 2014). Gjennomgang av temaer blir omtalt som ”reviewing themes” hos Braun og Clarke (2006, s. 20). Etter å ha gjennomgått kodene og kategoriene på nytt begynte det å tre frem fire tydelige temaer som sto igjen som hovedtemaer. Disse fikk merkelappene: felles praksis (herunder rutiner og systemer på kontoret), handlinger (herunder praktisk tilrettelegging og aktiviteter), egen kompetanse og begrepsforståelse. Disse temaene sto i klar sammenheng med intervjuguidens to deler, samt forskningsspørsmålene.

Fase 5 og 6: Produksjon og ferdigstilling av resultater. De siste fasene i analyseprosessen var å skrive om hvert tema, hva temaet handlet om og hvordan temaet hang sammen med andre temaer. Braun & Clarke (2006) omtaler dette som ” (...) to consider how it fits into the broader overall story that you are telling about your data”. I denne fasen fikk jeg nå en sammenhengende ”historie” av datamaterialet. Som eksempel så jeg temaet *egen kompetanse* hang sammen med hvordan PP-rådgiveren forsto begrepene (*begrepsforståelse*) og *handling*er knyttet til dette. Det dannet tematiske forbindelser med hverandre. Siste fase var ferdigstilling av rapportering av resultater. Forskeren må beskrive en overbevisende og velorganisert virkelighet, og balansen mellom historiene og beskrivelsene må henge sammen i analysen. Det må brukes nok tid og ikke tas raske avgjørelser mens det arbeides med analysen. I beskrivelsene av resultatene må antakelsene gjøres rede for grundig. Det må være gode og fylldige beskrivelser mellom det du hevder du har tenkt å gjøre på forhånd og det du faktisk har gjort; beskrevet metode og rapportering av analyse og funn skal henge sammen. Begreper og språk som er brukt i rapporten skal henge sammen med studiens epistemologiske utgangspunkt (Braun & Clarke, 2006).

Jeg har i kapittel 4, resultat og drøfting, valgt å presentere resultatene gjennom de fire temaene som oppsto i analysen da tematisk analyse ifølge Braun og Clarke (2006) skal presentere funn ” (...) as sufficient evidence of the themes within the data – i.e., enough data extracts which capture the essence of the point you are demonstrating, (...)” (s.23). Det vises til at ved tematisk analyse skal det presenteres nok utsagn og sitater til at temaene er overbevisende nok i rapporteringen. For at den

tematiske analysen skal være overbevisende vil jeg underveis i redegjørelsen bruke sitater som vil illustrere og underbygge temaene som kom frem i datamaterialet. Jeg har valgt å ikke nummerere informantene løpende i teksten, da jeg ønsket å ha fokus på fenomenene som oppsto i datamaterialet uavhengig av hvilken informant som ble presentert.

3.4.3 Analyse av bildemateriale

For å analysere bruk av refleksjonsverktøyet også i etterkant av intervjuene, valgte jeg å ta bilde av det endelige oppsettet som deltakerne endte opp med etter refleksjon og samtale med meg. Det er tvilsomt hvor *representativt* et bilde brukt i forskningsøyemed isolert sett kan være uten kontekstuell forståelse (Scott, 1990, vist til i Bryman, 2016). Derfor ble transkripsjonene i denne studien viktige å analysere *sammen* med det ferdige bildet som ble tatt ved slutten av refleksjonen. Jeg ønsket med bruk av verktøyet å få frem fyldige beskrivelser om hvordan ulike type saker utfordret dem på ulikt vis, derfor kunne både det endelige ”svaret” (bildet) bare være én av sakene informanten ønsket å fortelle om utfordringer i. utfordringer i. På bakgrunn av dette vil ikke bildet alene være representativt for analyse og viser således ”noen annet” enn det transkripsjonen viste. Validitetsperspektivet ble her viktig som vist til i Kvale og Brinkmann (2010): både håndverksmessig dyktighet og troverdighet vil spille vesentlig inn ved bruk av, - og analysing av et refleksjonsverktøy da det er mer enn én prosess som skal følges opp. Dette blir også kalt praktisk klokskap (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 253).

Ved innledning til bruk av refleksjonsverktøyet ga jeg informasjon om at informanten kunne bruke pappsirkelene som hun ønsket, og hvor mange hun ønsket. Disse skulle representere bidragsytere inn til barnets stemme i en saksutredning. Jeg ga videre informasjon om at jeg var ute etter å se hvordan hun plasserte bidragsyterne i forhold til barnet og i forhold til hverandre i en tenkt sak. I en slik visuell representasjon (Sala-Bubaré & Castelló, 2016) så jeg etter grad av, - og forhold mellom bidragsyterne i en sak. Forholdet mellom sirkelene ønsket jeg å kunne vurdere etter to ”dimensjoner”: hvilke bidragsytere informantene vurderte som viktige samt *grad* av bidrag inn til barnets stemme; og i hvilken *nærhet* eller *avstand* til barnet de ulike bidragsyterne ble plassert i. Målet med bruk av refleksjonsverktøyet var å få, om mulig, enda dypere innsikt i PP-rådgivernes forståelse av begrepene i studien. Fenomenologien er ved siden av et kvalitativ forskningsdesign, en filosofi, i

betydningen av at forskeren studerer hvordan mennesker erfarer et fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I et filosofisk perspektiv, kan det dreie seg om opplevelser, ønsker og meninger; om dette brukes begrepet *doxa*, fra filosofiens verden. Jeg håpet å kunne i større grad distansere meg og min egen forforståelse ved bruk av et refleksjonsverktøy da de ble gitt tid til refleksjon uten at jeg stilte oppfølgingsspørsmål på samme måte som i den første delen av intervjuet.

Jeg har forsøkt å gjøre hele prosessen med skrivearbeidet så transparent som mulig. Reliabiliteten skal ivaretas ved at det gjøres rede for hva som er gjort, hvorfor det er gjort på følgende måte og hvordan det er utført. Som et eksempel på dette er det vist til bildemateriale som en del av analysen ved bruk av refleksjonsverktøyet. Ved nettopp bruk av refleksjonsverktøyet vil deler av studien kunne sies å ikke være reliabel; Deltakerne har vært reflekterende noe fritt over et gitt tema. I lys av dette er følgende utsagn av interesse: ” (...) because human behavior is never static, no study can be replicated exactly, regardless of the methods and design employed ” (Le Compte & Goetz, 1982 vist til i Hartveit Lie, 2016). På bakgrunn av dette er bildematerialet analysert sammen med det transkriberte materialet for å forsøke å øke reliabiliteten på studien.

3.5 Etske betraktninger

De etske retningslinjene som Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap har utarbeidet utgjør studiens etske plattform. Første henvendelse til NSD ble gjort 24.03.17 for å undersøke ulike metoder for datainnsamling for undersøkelsens tema. På et tidlig planleggingsstadium ble ulike metoder vurdert, blant annet dokumentanalyse. Denne metoden tydeliggjorde, etter god veiledning fra NSD, et større arbeid enn det en masteroppgave ville kunne dekke. Mitt prosjekt ble meldt inn til NSD 04.09.17 og den ble vurdert til ikke å være meldepliktig, da det verken direkte eller indirekte ville inneholde identifiserende personopplysninger. Alt datamateriell; lydopptak og deretter transkriberinger har blitt holdt forsvarlig låst ned i godkjent og brannsikker arkivskuff på arbeidssted ved PPT. Både lydopptak og transkripsjoner har vært kodet, ikke navnet. Dette blir makulert og slettet når studien er godkjent ved Høgskolen i Østfold, forventet i løpet av juni 2018. Det skal opplyses

om at i tilfeller hvor informantene muntlig kom til å nevne navn på arbeidssted eller skole de hadde hatt samarbeid med, ble dette ikke transkribert.

4 RESULTAT OG DRØFTING

For å besvare oppgavens problemstilling vil jeg i dette kapitlet presentere resultatene fra analysen og drøfte dette i lys av teorien presentert i teorikapitlet. Fra den tematiske analysen av datamaterialet oppsto det fire temaer: Begrepsforståelse, opplevelse av egen kompetanse, handlinger og felles praksis. Disse temaene kan brukes til å si noe om hvordan PP-rådgiverne forstår begrepet *barns stemme* i sitt arbeid med sakkyndig vurdering, hvordan det legges til rette for barns deltakelse i praksis og om barnets stemme og deltakelsesrett kan sikres gjennom andre enn barnet selv. I tillegg vil bildemateriale fra refleksjonsverktøyet bli presentert for å støtte opp under informantenes uttalelser.

4.1 Tema 1: Begrepsforståelse

Hvordan ulike begreper forstås er av en avgjørende karakter i forhold til hvordan praksis blir utformet i PPT. Dette både i forhold til PP-rådgiverens faglige ståsted, hvordan mandatet i arbeidet blir forstått og hvordan et praksisfellesskap blir til gjennom de som til enhver tid arbeider sammen.

Temaet *begrepsforståelse* oppsto på bakgrunn av svar på direkte spørsmål knyttet til hvordan PP-rådgiveren forstår *barnets stemme* samt hvordan begrepene ble anvendt av informantene ved bruk av refleksjonsverktøyet. Under analysen fremsto også datamaterialet med tematiske forbindelser på tvers av kategoriene og mye kunne tolkes og plasseres under temaet *begrepsforståelse*. Ved analysen trådde begreper som *deltakelse*, *bidragsytelse* og *barnets stemme* frem med ulikt meningsinnhold (se bilde 5). Under følger et utvalg av sitater som synliggjør dette:

Dette med barnets stemme er vanskelig i forhold til de minste barna. Der blir barnas stemme hva foreldrene sier, hva barnehagepersonalet sier og hva omgivelsene ellers kommuniserer. Det er viktig å se på trivsel, se på kroppsspråket til barnet (...). Jeg søker en forståelse av hvordan barnet har det, rett og slett. Dette er jo en måte for barnet å bli hørt på, det skal få ytre meningen sin, - ved at vi ser hvordan det har det. Men det er forskjell på alder her. Synes uansett at det er enklere med de eldre barna. På de eldre barna tenker jeg at vi må virkelig høre etter og få tak i hva som er grunnen til at de

har et sterkt ønske om å bestemme av og til (...) Det er uansett noe vi må få tak i av informasjon her. Barnets stemme er uansett det jeg tolker av informasjon jeg får og hvilke antagelser jeg gjør meg etter utredningen.

Informanten peker på skillet mellom småbarn og skolebarn i sin forståelse av barnets stemme. Denne informanten redegjør for utfordringene knyttet til det å få frem de minste barnas stemme, -eller deltakelse i sin egen utredning. Jeg tolker henne som svært opptatt av observasjonens betydning for de yngste barna og at hun ser at det ligger mye viktig informasjon knyttet til barnets stemme som begrep i nettopp dette. PP-rådgiveren utviser skjønn ved å se det lille barnets trivsel og ønsker gjennom observasjon. Uttalelsen om at hun som rådgiver *tolker og gjør antagelser* forstår jeg som en sterk bevissthet og høy grad av faglighet i sin egen rolle som PP-rådgiver. I Shiers (2001) modell som Strandbus (2011) modell er basert på, legges det til grunn at den representerer en gradvis økning av barns muligheter for deltakelse i beslutningsprosesser etter som alder og modning tilsier det. Modellen viser til større makt og ansvar hos barnet ettersom det blir eldre og befinner seg på et høyere *deltakelsesnivå* i modellen. Dette vil også kunne relateres til at barnet mellom ett og tre år er tydelige i sin kommunikasjon og er som "kroppssubjekter" (Løkken, 2000, vist til i Bae, 2016). Det lille barnet kommuniserer med signaler og kroppslige uttrykksformer.

Studiens ene informant arbeider utelukkende med større ungdommer i videregående skole og det preger hennes forståelse og tolkning av barnets stemme som begrep: Hun forteller:

Ungdommen må være med å si noe om hva som skal være målet og hva jeg skal anbefale i forhold til hvilken hjelp som skal settes inn på skolen. Skal hjelpen være inne eller ute av klassen for eksempel. Jeg tenker at ikke alle elever har realistiske bilder av seg selv og sine egne ferdigheter, da. Da er det viktig å høre hva foreldrene, fosterforeldre eller barnevernstjeneste sier. Vi skal gjøre en likeverdighetsvurdering i vårt sakkyndighetsarbeid. Vi må få med dette i vår saksfremstilling, derfor er det helt avgjørende at vi snakker med alle elevene. Jeg tenker at i en del saker så får eleven faktisk ønskene sine oppfylt, andre ganger er det ikke realistisk (...).

I disse utsagnene er det fokus på at PP-rådgiveren *alltid* har samtaler med ungdommene. Det er på bakgrunn av utsagnene nærliggende å tolke det slik at PP-rådgiveren mener at hvis eleven selv ikke deltar, vil effekten av hjelpen som settes inn ha mindre effekt på spesialundervisningen. Dette finner vi igjen i Barneombudets rapport også (2017). Det synes som om informanten her redegjør for en klar tolkning av barnet stemme som begrep, det synes ikke som om det er tvil om elevens deltakelsesrett, heller ikke i forhold til målet for samtalen. Dette er i tråd med Ulviks prinsipp om samtalen som middel for deltakelse og samtalen som form for deltakelse, her aktualisert gjennom ”Ungdommen må være med å si noe om hva som skal være målet (...)”. Dette samsvarer også med Komiteen for barns rettigheter (2009), som anser deltakelse i tråd med Barnekonvensjonens artikkel 12 (1989); som omhandler at barnet skal bli hørt. I Strandbus modell (2011) berøres også *inkludering* av barnets mening; i betydningen av at barnet skal lyttes til og tas på alvor. Den voksne har som oppgave å bidra til overensstemmelse og korrespondanse mellom meninger og den voksnes forståelse. Dette er i overensstemmelse med det informanten uttaler om ”(...) at det ikke alltid er realistiske ønsker (...)”, men at de voksne har ansvar for å sikre korrespondansen uansett realisme i ønsker eller behov.

En annen informant viser også til et klart fokus på *samtalene* med barna som det vesentlige for å få frem barnets stemme:

Jeg er opptatt av å snakke med barnet for å få frem tanker om hvordan de lærer best. Det er mitt fokus. Det barnet ytrer ønske om knyttes opp til konklusjonen i sakkyndig vurdering av meg. Hvis barnet synes det er vanskelig å gå ut av klasserommet, vel-, da anbefaler jeg at barnet får hjelpen inne i klasserommet.

Informanten legger her til grunn hva som blir direkte sagt i samtalen med barnet. Hun viser til at hun snakker aktivt med barnet, med den hensikt om å få frem hva barnet tenker. Hun viser her til en sosiokulturell forståelse av barn som sosiale deltakere; hun betrakter barnet som et erfarende subjekt som handlende og tenkende og som kan påvirke i sitt eget liv (Greene & Hill, 2005), her forstått som aktiv part med bidrag inn til PP-rådgiverens konklusjon. Hun viser til en respekt for barnet som synes det er vanskelig å måtte være utenfor det sosiale fellesskapet i klassen for å motta spesialundervisning ”ute”.

En annen informant hadde også tanker om samtalen eller observasjonen med barnet som det viktigste i sin forståelse av barnets stemme:

Det handler om å være i direkte dialog med barnet hvor barnet kan uttrykke hvordan det har det i barnehage eller skole, hvordan det trives. Dette er det mest åpenbare. Samtidig er det ikke alltid jeg får så god informasjon i denne dialogen av naturlige årsaker. Kanskje barnet ikke kjenner meg godt nok, eller at det er vanskelig å uttrykke noe med ord. (...) Jeg forsøker å tenke bredt rundt dette med barnets stemme eller deltakelsesrett; barnets atferdsuttrykk kan også uttrykke mye som det må legges vekt på. Hvordan har barnet det under observasjon? Hva prøver barnet å fortelle meg eller omgivelsene sine? Dette er vel så viktig som det uttalte.

Med disse utsagnene viser PP-rådgiveren en forståelse av barnets stemme som det mest åpenbare for henne; både samtalen og observasjonen med barnet selv. Jeg forstår PP-rådgiveren dithen at hun med respekt for barnet går forsiktig frem i sin informasjonsinnhenting. Hun uttrykker en varhet i sin rolle og som samtalepartner. Det kan forstås som et ønske fra hennes side om å handle til barnets beste (jf. Barnekonvensjonen, artikkel 3, 1998).

Videre sier hun:

Det er et dilemma på hvor mye jeg skal gå inn for å få tilstrekkelig informasjon. Og man skal vokte seg for å ikke bli en så betydningsfull person, jeg tenker på dette å skape en relasjon til barnet for en eller to samtaler bare, - for så plutselig å bli borte igjen liksom!

Hun sier her at relasjonen til PP-rådgiveren ikke er naturlig nær i kraft av mandatet. PPT er ikke en utøvende instans, deres primæroppgaver i individualsaker er å utarbeide sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998). Videre problematiserer informanten dette med alder og eget valg i forhold til spesialundervisning: "Når eleven er 15 år gammel skal han selv bestemme om han vil ha spesialundervisning og da tenker jeg det er viktig å høre hva eleven selv sier i klartekst. Da er det mindre aktuelt å innhente informasjon fra andre, tenker jeg". I den sosiokulturelle læringsteorien er dialogen, eller samtalen vesentlig som læringsform (jf. Gjems, 2007). Det kan antas at ungdommen i stor grad er deltakende og samhandlende med profesjonsutøveren som informanten her legger til grunn. Ulviks (2015) samtale som en *form* for deltakelse er

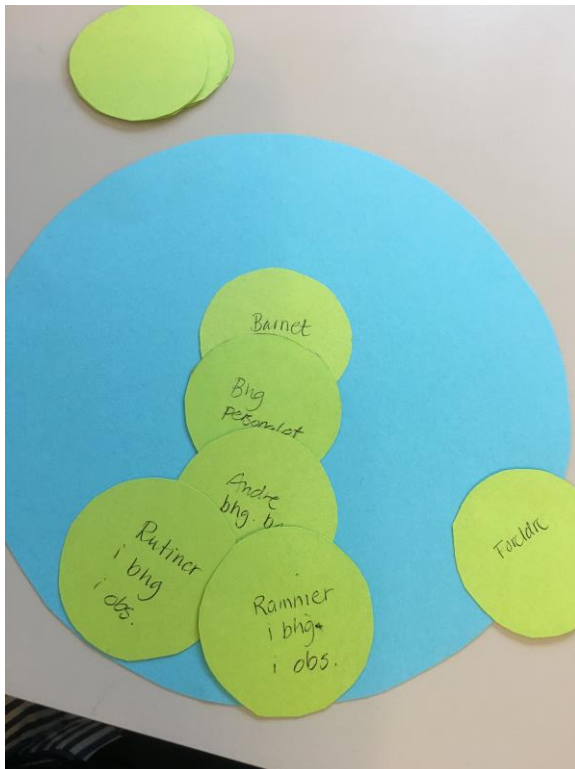
også nærliggende å se samtalen i lys av. Både ungdommen selv, men også den profesjonelle skal sammen bidra inn til meningsinnholdet for samtalen; her skal det klargjøres hvorvidt eleven selv ønsker spesialundervisning og i hvilken form.

Et barn er etter norsk lov i alderen null til atten år og i henhold til norsk rett subjekter med egne meninger. Kommunikasjon er ikke bare det som sies eller skrives. Subjektets eksistens, gester, tonefall og ansiktsuttrykk er også kommunikasjon (Johansson, 2003: Strandbu, 2011). Meninger og opplevelser formidles også gjennom kroppsspråk, musikk, tegninger og andre uttrykk. Det observerende blikk vil tolke og forstå barnets livsverden gjennom dette. Dette fremkommer med to av informantenes beskrivelser om de yngste barna. Skjervheim (2000, vist til i Strandbu, 2011: Bae, 2016) viser til begrepet *intersubjektivitet* om det å møte den andre med forståelse. Overført til det som er temaet for denne studien er dette et sentralt spørsmål; hvordan kan den voksne få innsyn i og forståelse for det barnet tenker på og har bevissthet om? (s.58). Intersubjektivitet kan beskrives som en holdning i møte med den andre (her; barnet) der to vesentlige komponenter spiller inn. Jeg respekterer at jeg og den andre forstår verden på to ulike måter og jeg har et ønske om å forstå verden også slik den andre forstår den. Med dette som bakteppe forstår jeg informantenes utsagn med høy grad av intersubjektivitet og med grunnleggende ønsker om å forstå barnets livsverden.

Informantene fokuserer ikke spesielt på utfordringer knyttet til barnets stemme som begrep, verken ved innhenting av informasjon eller dialogen med barnet. Informantene omtaler det heller som en utfordring hvor de ser grunner til at det kan skje, som tidsfaktor, relasjonen til barnet – eller mangel på det. Strandbu (2011) sier at hvis barnet velger ikke å si noe, er det avgjørende hvordan de voksne håndterer og tolker dette. Det kan tenkes at barnet ikke formidler sine tanker og meninger fordi det ikke har blitt lagt tilstrekkelig til rette for det. Komiteen for barnets rettigheter (2009) sier at voksne skal legge til rette for at barn skal få uttale seg på egne premisser. Informasjonsinnhenting kan også skje via andre parter som bidragsytere. En informant beskrev det slik under bruk av refleksjonsverktøyet:

Jeg tror at barnets stemme kan være så mangt, og jeg tenker at det også kan være sånn at man kan tenke at det er dem er det som er med på å påvirke barnets situasjon! For eksempel både foreldre og søsken? Men jeg

tenker at både barnehagepersonalet og rammene i barnehagen er viktige bidragsytere. Observasjon er også viktig...(tenker). Rutiner. Andre barnehagebarn i observasjon og samspillet til barnet, er også en bidragsyter, tenker jeg? Hmmm... nå må jeg tenke, er redd jeg går glipp av noe her... Barnet selv, selvfølgelig. Noen ganger kan det være store forskjeller her, i noen saker får jeg mer informasjon fra barnehagen enn foreldrene. Dette vil variere fra sak til sak.



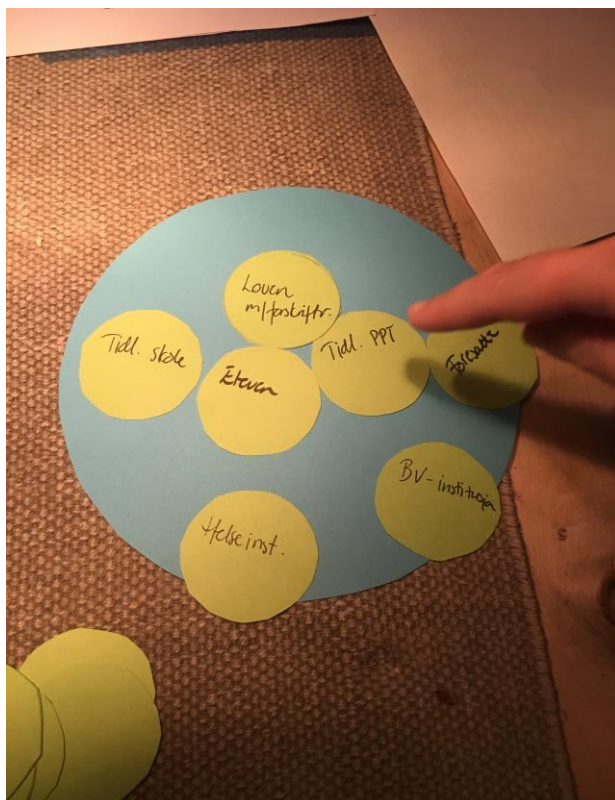
Bilde 6 Refleksjonsverktøy

Ved bruk av pappsirkene på refleksjonsverktøyet ser vi på bilde 6 at informanten har satt *barnet* nærmest midten, som den det er viktigst å hente informasjon fra. Hun legger til grunn at mye informasjon kan innhentes fra bidragsytere rundt barnet og i barnets kontekst, som her i barnehagen; observasjon i barnet i samhandling med andre barn, rammer, rutiner. Hun har lagt barnehagepersonalet nær barnet i sirkelen og som tydelig betydningsfull bidragsyter. Foreldrene ligger i utkanten av sirkelen, og i denne saken ikke gradert så nær barnet. Informanten sier ”jeg tenker at barnet observert i barnehagekonteksten er kjempeviktig, den representerer barnets stemme i stor grad!”. Informanten reflekterer utelukkende rundt barnehagesaker og hvordan de kan fremstå

rundt dette med barnets stemme-perspektiv. Hun poengterte at ingen sak er lik, det er ingen fasit og at hun har en dynamisk tilnærming i innhenting av informasjon. Hun mente at det ga mening å reflektere med bruk av verktøyet og det synliggjorde at graderingen (graden av de ulike informantenes bidrag) var ulik i alle saker. Det kunne ikke lages en ”oppskrift”.

En annen informant vektlegger lovverket som fundamentet for arbeidet sitt og sin forståelse av barnets stemme:

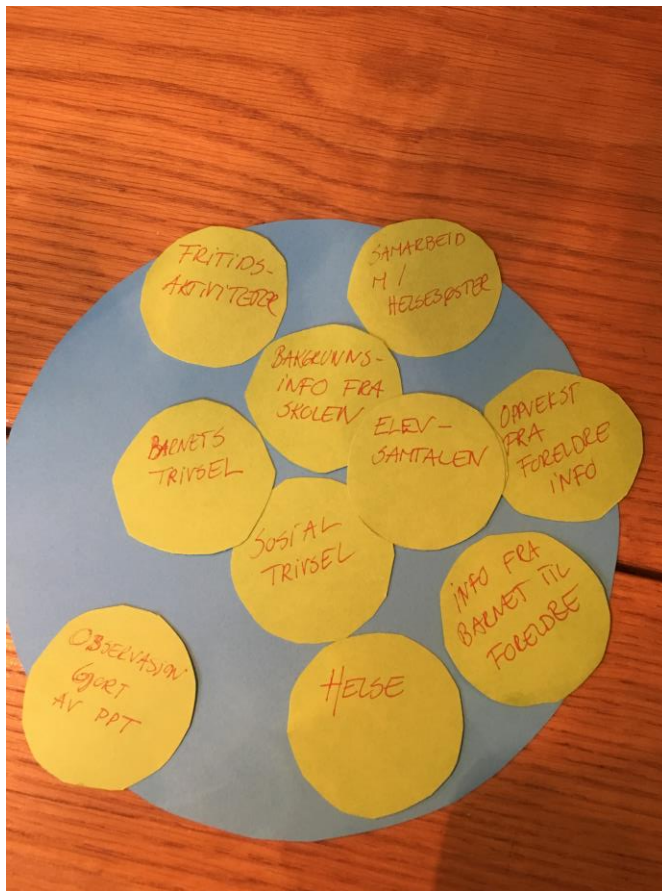
Jeg mener at loven og forskrifter er en del av barnets stemme! Det skal jo ivareta barnets stemme. Det er grunnlaget for alt vi gjør! Eleven er den viktigste bidragsyter da. Den må stå i sentrum, jeg ønsker å legge loven i bunnen. I hvilken grad foreldrene eller barnevern gir informasjon av betydning er varierende i forhold til de elevene jeg jobber med, da de er eldre.



Bilde 7 Refleksjonsverktøy

På bilde 7 ser vi informanten har satt lover og forskrifter som den viktigste brikken i forhold til forståelse av barnets stemme sammen med eleven selv. I tillegg til opplæringsloven sier forvaltningsloven §17 noe om dette: Paragrafen krever at

forvaltningen skal påse at saker er så godt opplyst som mulig før vedtak fattes. Med dette er det en klar forventning om at PPT skal opplyse og redegjøre i sin utredning for hva selv eleven mener om sin egen situasjon. Informanten sier også underveis i refleksjonen at eleven selv er den viktigste bidragsyteren inn til barnets stemme men samler sine brikker relativt sidestilt eller likt underveis ifølge lydopptaket og transkripsjonen. Hun poengterer at ingen sak er lik, og at helseinstitusjon og barnevern ligger litt mer i utkanten av sirkelen og er gradert som noe mindre viktig bidragsyter inn til barnets stemme.



Bilde 8 Refleksjonsverktøy

På bilde 8 vises det til en informant som mener at barnets trivsel, informasjon fra skolen og elevsamtalen ligger i midten som like bidragsytere inn til barnets stemme. Observasjoner, helseopplysninger, fritidsaktiviteter er også en stemme inn, men i perifer utkant av barnet. Hun forteller at hun er opptatt av å få frem uttalelser fra foreldrene og viser med bruk av dette utsagnet at hun benytter en aktiv rolle for å få frem bidraget fra foreldrene. I de tilfellene der en voksen opptrer på vegne av et barn, krever Barnekonvensjonen at den voksne representanten skal videreformidle barnets

synspunkter, og ikke bare gi sin egen vurdering av hva som er det beste for barnet (Høstmælingen et al., 2012). Hun sier;

(....) jeg er opptatt av å få frem det foreldrene forteller meg, da. De er egentlig de viktigste informantene utenom barnet selv. Man graver jo mye (...) foreldrene reflekterer av og til med hverandre under møte med meg, da fremkommer det mye synes jeg (...) jeg lar de styre samtalen litt og at jeg passer på å ikke være for mekanisk (...). Selve utredningen av barnet er en viktig bidragsyter selvfølgelig!

Informanten peker her tilslutt i refleksjonen at selve utredningen av barnet, kan være å forstå som barnets stemme i seg selv. Dette kan tolkes som at resultatene i en utredning, hvor barnet testes for å finne sitt læringspotensial er viktig informasjon. PP-rådgiveren vurderer ut i fra dette hva barnet vil ha best utbytte av når det kommer til tilrettelegging i barnehage eller skole. I Strandbus (2011) modell og ved trinn 4 *Inklusjon av barnets mening*, kan vi forstå utredningen som en del av dette. Det blir der pekt på den voksnes rolle som den som skal bidra til overensstemmelse og korrespondanse mellom det barnet på ulike vis uttrykker og den voksnes forståelse av dette (s. 119). Barnet blir sett på som en meningsbærende aktør og den voksne har ansvar for å bringe dette frem. En annen av informantene skrev først ned mange av de hun tenkte var naturlige bidragsytere inn til barnets stemme før hun reflekterte på den store sirkelen. Hun fortalte:

Alle må høres, skolens bidrag kan aldri erstatte barnets utsagn (...). Man kan ikke basere seg på de som står for langt unna barnet. Man må lytte til de som står barnet nær nok. Dette er vanskelig å gradere, en lærer kan jo være veldig nær. Men ikke i alle saker. Vi må lete etter ting vi må belyse i saken. Ulike kartleggingsverktøy er viktig. For eksempel for elever med angst. ”Skalering for stress i skolehverdagen” er et godt eksempel på et slikt verktøy.

Denne informanten poengterer at hun leter etter måter å få frem barnets stemme på i størst mulig grad og sier også at det er vanskelig å gradere da sakene er ulike. Hun gir eksempler på verktøy som er nyttige for å få frem informasjon også fra barn og elever som strever med for eksempel angstproblematikk.

Aktører blir av en av informantene brukt som begrep knyttet til bidragsytere inn til barnets stemme. Dette begrunner hun:

Jeg syns både skole og foreldre er sidestilt som informanter ofte. Det handler om hva man skal ha tak i av informasjon i vårt oppdrag om å ta stilling til hva eleven trenger av spesialundervisning. For eksempel hos barn med komplekse vanskebilder vil aktører i barnets liv være viktigere å innhente informasjon fra enn hos andre og bedre fungerende barn, sant? Vi må skille ut hva vi har behov for i vårt oppdrag, tenker jeg. Barnets stemme i andre oppdrag enn det PPT har ville jo utgjøre mange flere grønne lapper her, sant?

Informanten her brukte ikke verktøyet for refleksjon i større grad.

4.2 Tema 2: Opplevelse av egen kompetanse

Ved koding og kategorisering av datamaterialet trådte betydningen av *samtalen* med barnet og *opplevelsen av egen kompetanse* knyttet til dette, fram som et klart tema for analyse. Samtlige informanter uttrykker at de vurderer sin egen kompetanse på det å snakke med barn som god. Det som trer frem som en motsetning til dette er opplevelsen av mangel på kompetanse og verktøy til bruk for de flerspråklige barna. Informantene i studien beskriver opplevelse av kompetanse med:

Av og til har jeg tenkt på dette med at vi i 1.linjetjeneste bør kunne snakke med barn. Jeg mener selv jeg er uredde og alltid gyver på (...). Jeg tenker at jeg alltid får frem noe informasjon i en samtale, men hvordan jeg tilnærmer meg barnet har jo noe å si, man må "tune" seg inn mot barnet, rett og slett. Jeg opplever sjeldent at barn ikke vil snakke med meg, da! Eller at barn bruker lang tid på å bli trygg på meg.

Informanten her beskriver en trygghet i det å snakke med barn og sier hun vet hvordan hun skal gå frem. Hun bruker "å tune seg inn" mot barnet, som beskrivelse på dette. En intersubjektivitet (Skjervheim, 2000, vist til i Strandbu, 2011) kan ses å være grunnleggende for sin egen opplevelse av kompetanse (s.58). Det å snakke med barn; med et genuint ønske om å nærme seg barnet med forståelse for deres livsverden, samt med en nysgjerrighet for barnet generelt, kan vi gjennom dette teorigrunnlaget forstå at det er grunnlaget for kunsten i det å samtale med barn. En annen informant uttrykker det slik:

Jeg måler min kompetanse i det å snakke med barn ved å se hvor langt jeg kommer i samtalen, jeg. (...) Jeg prøver å ikke være for mekanisk, heller følsom. Vi har jo kompetanse på dette i PPT. Hvis man opplever at man har et litt engstelig barn i rommet ved førstegangssamtale, men at barnet forlater rommet glad og lett, -ja da syns jeg at jeg har fått det til. Det inspirerer meg rett og slett i jobben som PP-rådgiver!

Det vurderes her som at informanten føler seg trygg i utøvelsen av det å snakke med barn og har erfaring i at dette stort sett går bra. Hun peker også på at det synes som om PPT generelt har kompetanse på dette. En god beskrivelse av hvilke styrker eller kompetanser den voksne må ha, finner vi hos Rogers (1990, vist til i Lassen, 2002). Rådgiveren som den ekte voksne, med ubetinget aktelse og empati for barnet. Informanten opplever det engstelige barnet men som hun har møtt, sett og forstått på en kongruent måte slik at barnet ”forlater rommet glad og lett” etter samtale. En annen informant peker på verdien av det å ha evne til forståelse for, - og god kjennskap til innholdet i saken som vesentlig å ha ved siden av samtalekompetanse i arbeidet i PPT:

Jeg samtaler mye med ungdommene, men jeg er best på de som er utadvendte. Jeg passer på å ha satt meg godt inn i saken deres på forhånd. (...) Jeg er søkende og åpen i spørsmålene mine hm tror ikke jeg lukker samtaler men det hender jo vi ikke blir helt enige!

Informanten opplever å inneha kompetanse på det å samtale med ungdommer selv om hun peker på at det ikke alltid går i positiv retning. Det blir i teori belyst at noen har bedre forutsetninger for å samtale med barn enn andre (Kinge, 2006). Det er forventet at en PP-rådgiver skal ha samtalekompetanse. Kompetansekravene til PP-rådgivere er vanligvis mastergrad eller hovedfagsnivå og således en lang akademisk utdanning. Tidligere forskning på temaet peker på at det er behov for mer praksis i det å samtale med barn innenfor disse utdannelsene. Det fremtrer gjennom analyse av datamaterialet i denne studien at det kan handle om erfaring, men også *egnethet*, som Rogers (1990) også viser til. I dette ligger aksept av barnet på en ektefølt måte og at den voksne lever seg inn i barnets situasjon. Videre sier informanten at "det ikke alltid er at de blir enige". Dette er i tråd med Standbus (2011) vektlegging av deltagelse.

Barnets synspunkter skal tillegges vekt, men det kan være andre faktorer som veier tyngre og påvirker beslutningen.

En annen av informantene forteller om opplevelse av kompetanse slik: ”Jeg tenker jo at kompetansen får man ved erfaringen og praksisen sin (...) erfaring gir meg trygghet, tenker jeg”. Informanten vurderer her sin egenfølte kompetanse generelt som god siden hun har, - og fortsatt får erfaring. En PP-rådgiver arbeider mye alene og dette kan føre til økt selvstendighet og tro på egen mestring. PP-rådgiveren møter også utfordringer i samtalene med barn:

Det hender jo vi har mye tidspress på oss. Vi kan ha liten tid til å innhente informasjon, eller barnet er stressa (...). Jeg trigges stort sett av saker som utfordrer meg, da må jeg bare jobbe hardere, liksom! Men i en sak jeg jobber nå har barnet selektiv mutisme. Da kan saken selvfølgelig gi store utfordringer i forhold til det å få frem barnets stemme direkte (...). Jeg fikk mor som en viktig informant her. Hun har svart på spørreskjemaer om kommunikasjonsferdigheter i ulike settinger på vegne av barnet. Og jeg har lurt på å bruke Skalering av stress-undersøkelse (...). Jeg har bedt BUP jobbe videre med barnets synspunkter og subjektive syn i saken.

Informanten viser til at hun har kompetanse på hvordan hun skal gå videre hvis hun ikke får barnets subjektive side av saken. I tillegg viser hun kompetanse på å samarbeide med spesialisthelsetjenesten.

To av informantene løftet frem større utfordringer knyttet til deltakelsesperspektivet i forbindelse med flerspråklighet hos elever, eller for elever på spesialavdelinger med store funksjonsnedsettelse. I det følgende tolkes informanten som om hun mangler erfaring og rett verktøy for å mestre arbeidet. Hun forteller:

Det er spesielt utfordrende med de flerspråklige elevene der norskkunnskapene er lave. Vi lever i helt forskjellige begrepsverdener. Det er så store kulturforskjeller også, - noen ganger hjelper det ikke med tolk engang! Hvordan skal du forklare dette med grunnkompetanse for noen som ikke har hørt begrepet læreplan før? Her mangler vi rett og slett nok kompetanse i fagfeltet. Vi mangler redskaper til praksisfeltet og ikke minst erfaring.

Informanten forteller videre: ”Jeg besøker ofte elevene på spesialavdelingen men det er ikke lett å ivareta deres deltakelsesrett syns jeg. Her må foresattes mening tillegges stor vekt rett og slett. Elevene mestrer ikke å gi uttrykk for meningene sine verbalt”. Informanten forteller her om sine erfaringer med elever med utviklingshemming. Diagnosemanualen ICD-10 bruker definisjonen utviklingshemming om mennesker med varig svekkelse av kognitive funksjoner. Dette opptrer i ulike grader. Grue (2004) redegjør for vansken med at egenskapene gir individet manglende forutsetninger for å kunne fungere optimalt i samfunnet. Informanten legger til grunn denne forståelsen da det pekes på at det er utfordrende å ivareta barnets mening her. Barnet vil på bakgrunn av en slik vanske ha utfordringer både å være i en samtale om deltakelse, ta valg og kanskje vansker med det å samtale med fremmede generelt. FN-komiteen har kritisert Norge for at funksjonshemmede barn ikke alltid har like muligheter som funksjonsfriske jevnaldrende (Norsk Senter for Menneskerettigheter, 2005). Funksjonshemmede skal selvsagt ikke diskrimineres, Barnekonvensjonen gir denne gruppen med barn dessuten rett til ekstra vern. Innenfor de tilgjengelige ressursene er offentlige myndigheter, herunder også PPT, forpliktet til å yte den hjelp som er rimelig ut fra barnets behov og tilstand, selv om dette vil kreve mer ressurser for å få til.

Samlet fremstår informantene i intervjuene med en trygghet på det å samtale med barn samt i sin egen opplevelse av kompetanse. Carl Rogers (1990) syn på holdninger en rådgiver bør inneha ble redegjort for i teorigrunnlaget; rådgiveren bør inneha empati. Sensitiviteten overfor den andre krever at hun aksepterer barnet og bryr seg om ham. Sterk nok empati kan ikke finnes uten ubetinget positiv akseptering av barnet. Og ingen av disse holdningene kan være meningsfull i et rådgiverarbeid hvis de ikke er ekte (kongruente). Rogers mener derfor at evnen til å være kongruent er det primære (Lassen, 2002). Dette sitatet fra en av deltakerne beskriver dette slik: ”Jeg måler min egen kompetanse i hvor langt jeg kommer i samtalen med et barn, jeg! (....) jeg forsøker å være følsom”.

4.3 Tema 3: Handlinger

For å undersøke PP-rådgivernes praksis knyttet til deltakelsesfeltet ble konkrete handlinger, aktiviteter og praktisk tilrettelegging etterspurt. *Hvordan* en PP-

rådgiver legger til rette for barns deltakelse og *om* det legges til rette i praksis, er blitt undersøkt i tidligere forskning og i Barneombudets rapport (2017). Denne studien har ikke som mål å avdekke mangler, men heller undersøke om det gjennom handlinger kan være noen "best-practices" som kan være nyttige for andre i dette praksisfeltet. Det kan handle om faktorer som tid, sted, rom, spesifikke verktøy eller metoder. Et av spørsmålene var formulert med presiseringen av at barn skal bli *støttet* til å uttrykke sin mening i saker som vedkommer dem og med spørsmål om *hvordan* dette kan utføres. Informantene hadde mange ulike innfallsvinkler her:

I ungdomsskolesaker tar jeg alltid eleven med i møter som omhandler dem. (...). Ellers ser jeg at det å tenke på at det må være en trygg setting er kjempeviktig. Med det mener jeg et sted eller situasjon hvor eleven slapper av og han kan snakke fritt, på en måte.

Videre forteller en annen informant:

Jeg får mer og mer sansen for å ha med barnet, uansett alder, inn i inntakssamtalen, jeg! Jeg får da for eksempel samtidig en god samspillsobservasjon sammen med foresatte; hvordan de som familie forholder seg til hverandre, hvordan de samtaler og jeg får ikke minst hilst på barnet mens det er trygt.

Flere av informantene viste til en praktisk tilnærming i selve samtalen med eleven; "Jeg har brukt tankekart sammen med barnet. Det kan fungere å visualisere for barn når man samtaler med dem... (tenker) tror jeg ofte gjør det faktisk". En annen informant fortalte om deltakelse i lek med de yngste barna som en innfallsvinkel:

Jeg leker både med klosser og andre ting og tang, jeg! Barna er som regel kjempeglad for at en ny voksen vil leke med dem. Etter en deltakelse i lek enten inne eller ute, er det ikke vanskelig å få til en god samtale med barnet!

Informantene viser her til ulike praktiske metoder med formålet å få kontakt med barnet. Det fremkommer i tillegg til disse sitatene utsagn om at det å reise hjem til barnet for en samtale i hjemmet sammen med en foresatt også er en ofte brukt løsning. Dette hvis kontakten viser seg vanskelig eller at barnet er utrygt. En annen informant fortalte at hun brukte ulike kartleggings- eller samtaleverktøy. Artikkel 12 (BK) har som vist til i teorigrunnlaget for denne studien, ikke egne regler for hvordan

kontakten med barn skal foregå men at det kan skje i samsvar med saksbehandlingsregler i aktuelle organ. Det vises ikke til at informantene er ved kontorer med fastlagte rutiner for *hvordan* barns skal samtales med og det synes naturlig er fordi det ligger til fagkompetansen å vite noe om hvordan dette bør utføres. I datamaterialet fremkommer det ulike praktiske tilnæringsmåter med formål om tidlig og trygg kontakt med barnet eller foreldrene. Dette kan tolkes som praksis knyttet til handlinger på både individ- og systemnivå. Informanten forteller:

Når jeg starter opp en sak i en barnehage skjer mye første dag; først oppstartsmøte i barnehagen hvor både barnehagepersonalet og foreldrene er med. Vi snakker da om situasjonen. Så går personalet ut av møtet og jeg har en halv times tid med foreldrene hvor jeg tar opp anamnese og foreldrene kan snakke litt fritt om barnehagesituasjonen, - kanskje også om ting de ikke vil snakke om så barnehagen hører (...). Så avtaler jeg videre med foreldrene, - jeg har kanskje med meg en test, - eller noe jeg tenker vil være hensiktsmessig ut i fra opplysninger som foreligger i saken. Jeg tar første observasjon også denne dagen etter avtale med foreldrene. Jeg vil jo gjerne kjøre en effektiviseringsmodell!

PP-rådgiveren kaller det selv en "effektiviseringsmodell", og ser dette som en fordel ved at hun treffer alle involverte parter i samme miljø denne samme dagen. Et godt eksempel på at en praktisk handling også kan ha fordeler når det kommer til effektivisering, men også tidlig og trygg relasjonsbygging i et kjent miljø for barnet og foreldrene. Ulvik (2015) viser imidlertid til at hvis barnet ikke har blitt snakket med i selve prosessen, handler det om "effective participation". Det er altså ikke tilstrekkelig at kun foreldrene og barnehagen kommer til orde her, barnet skal også snakkes med. Informanten sier videre:

Når barnet er veldig lite eller viser usikkerhet på meg, hender det at jeg kommer tilbake til barnehagen flere ganger bare for å vise meg, men også observere. Av og til må jeg la barnet ha med seg et annet barn for å bli med meg ut av gruppa. Eller en fra personalet. (...) Men dette er sjeldent et problem altså. Jeg starter uansett i barnehagesaker med å leke med barnet. Hvis barnet er tilbakeholdent så bruker jeg god tid på dette.

Den sosiokulturelle teoritradisjonen støtter oppunder PP-rådgiverens fremgangsmåte her. Teorigrunnlaget ser sosiale samspill og deltakelse som en forutsetning for utvikling, liv og *velvære* (Vygotsky, 1978). At barnet skal føle seg trygt kan ses på som et velvære og er altså en forutsetning for å mestre deltakelse i sosialt samspill med andre. I Shiers modell (2001) er *invitasjonen* til deltakelsen et poeng; jeg ser her informantens fremgangsmåte som en invitasjon for deltakelse som holder barnets trygghet og velvære høyt.

En annen informant løfter frem betydningen av å være en aktiv part i det tverrfaglige samarbeidet rundt barns meninger. Hun forteller at hun ofte tar kontakt med Barneverntjenesten eller helsesøster hvis hun vet dette er parter som er inn i saken. De kan ha hatt andre muligheter eller ferdigheter i det å snakke med barnet og fremholder det som viktig informasjon å ta med inn i vurderingen. Andre konkrete handlinger eller praksiser som kommer frem i datamaterialet er betydningen av samarbeidet med skolene. En informant forteller:

Jeg er så mye ute på skolen at elevene kjenner meg, tror jeg. Dette gjelder spesielt på ungdomsskolen. Jeg har blitt et kjent fjes, og ungdommen er ikke redd for å ta kontakt med meg. Jeg opplever til og med at lærere anbefaler eleven sin å ta kontakt med meg for å snakke om saken sin.

Elevenes behov for å samtale med rådgiver kan inntreffe på bakgrunn av ulike behov. Rådgiver vil være en hjelp til meningsdanning men også med bistand til etterspill i tiden etter at beslutninger er tatt (jf. Strandbu, 2011). Etter endt utredning er eleven godt kjent med PP-rådgiveren og vil ha behov for å drøfte for eksempel tilretteleggingen som blir gitt på skolen. Videre blir det av samme informant fremholdt den ideelle tilretteleggingen i arbeidet med de yngre barna:

Den ideelle måten å legge til rette på for deltakelse er å være i barnets sfære, rett og slett. Min erfaring er at barnet slapper av og vil snakke når det er i et kjent miljø, i en kjent setting, gjerne med et kjent fjes tilstede. Dette er det helt ideelle. Og gjerne flere små samtaler fremfor en lang.

Rogers (1965, i Lassen, 2002) la til grunn både ubetinget positiv aktelse og empati som vesentlige holdninger for et rådgiverarbeid. Informanten legger vekt på å være en genuin voksen i ungdomsskolemiljøet og opplever selv at ungdommen ikke er redd for å ta kontakt med henne. Hun fremholder at for de yngre barna gjelder det å

være nær og i barnets sfære for å gi det muligheten av å være trygg, som i ubetinget positiv aktelse.

4.4 Tema 4: Felles praksis

Under analysen av datamaterialet fremkom det ulike handlinger den enkelte PP-rådgiver utførte i sitt arbeid, som vist tidligere i analysen. I tillegg til de individuelle handlingene fremkom det også fortellinger om *felles praksiser* knyttet til handlingene. Informantene reflekterte også rundt praktiske handlinger og deltakelse i en rettighetsdiskurs. Det ene informanten fortalte:

Vi diskuterte tidligere på vårt kontor hvor mye tid vi skulle tilbringe med barnet for å få frem barnets mening (...). Det er jo naturlig at vi får frem barnets mening uavhengig jussen, sant hmm Og er det tilstrekkelig at hva barnet mener kommer frem fra de rundt barnet? Har tenkt mye på det og det er spennende å diskutere dette mer! Uansett er regien hos PP-rådgiveren til å få inn nok relevant informasjon, å få inn "stemmer" for barnets stemme, sant... (...) Dette er en del av oppdraget vårt uansett.

Informanten uttrykker her noe om *i hvilken grad* PPT skal arbeide for å få frem barnets stemme og med for eksempel hvilke tidsrammer som skal brukes for å få frem barnets deltakelse. At barns synspunkter skal tillegges vekt, synes å være en viktig del av diskursen de har hatt på kontoret, men også en klargjøring av PP-rådgiveren som en viktig aktør i dette arbeidet.

I Strandbus modell (2011) finner vi formidling av egne meninger, trinn 3. Trinnet redegjør for at barnets meninger kan formidles på ulike måter, ved brevs form er også nevnt. Flere av informantene forteller at de bruker felles verktøy i deres arbeidshverdag som er en del av utredningsarbeid men som også kan brukes for å få frem barnets stemme. En informant fortalte:

Jeg bruker ulike kartlegginger for å få eleven til å snakke, Brief eller ASEBA, som eksempler. Da får jeg mye informasjon om skolehverdagen. Og dette gjør at elevene får uttrykt mye av det de ikke klarer å si til meg.

En annen informant forteller om noe om det samme:

Vi må lete etter ting vi kan belyse i saken. Ulike kartleggingsverktøy er viktig. For eksempel for elever med angst. ”Skalering Av Stress i skolehverdagen” er et godt eksempel (...). En mor har svart på spørreskjemaer om kommunikasjonsferdigheter i ulike settinger på vegne av barnet. Det gir nyttig informasjon.

Denne informanten viser også til flere ulike konkrete verktøy til bruk for å få frem barnets stemme. Å støtte barn til å gi uttrykk for sine synspunkter ligger til grunn i Strandbus (2011) modell; *Hjelp til meningsdanning*. Det kan forstås som at rådgiver her bruker konkrete verktøy for å kunne støtte eller hjelpe barnet til å komme med sine meninger om saken. Meninger er ikke alltid ”leveringsklare”; meninger må tydeliggjøres eller formes (Strandbu, 2011, s. 113). Kartleggingsmaterieell er felles verktøy som alle de ansatte på et kontor kan benytte eller bli kjent med.

I modellen til Strandbu (2011) er det barnevernsbarnets perspektiv det opprinnelig er snakk om, men dette kan forstås i lys av PPTs arbeid med inklusjon av barnets stemme også. Barnets meninger kan etter dette trinnet fremkomme i sakkyndig vurdering som dokument. I modellen finner vi også inklusjon av barnets mening, trinn 4; hvor den voksne skal sikre korrespondanse i det barnet uttrykker. Meningen skal fremkomme slik barnet uttrykker det *og* den voksne forstår det. Det er videre presisert i lovteksten (Opplæringslova §5-4) at den sakkyndige vurderingen skal, så langt det er mulig, redegjøre for både eleven og foreldrenes syn i saken (Veilederen, 2014). En av informantene viser til at hennes arbeidsfellesskap diskuterte seg frem til felles forståelse og praksis. Hun sier:

Jeg husker veldig godt på mitt forrige arbeidssted at vi diskuterte mye dette med barnets stemme som begrep. Etter at det ble et fokus på Barnekonvensjonen og man arbeidet med dette helt fra fylkesnivå og ned til vår kommune snakket vi mye om hvem vi skulle hente barnets stemme fra, hva vi skulle gå inn i, hva vi kunne være uten, hvor mye arbeid vi skulle legge ned i det med å få frem barnets stemme selv (...).

PP-rådgiveren forteller om diskusjoner på hennes tidligere arbeidssted som med tydelighet har vært med på å prege hennes syn og forståelse på barnets stemme. Jeg tolker diskusjonene som en del av en utvikling i det arbeidsfellesskapet hun da var en del av. Det er derfor nærliggende å forstå denne diskursen i tråd med det

kollektivistiske synet på kunnskap (Grønmo, 2011). PP-rådgiveren har med seg en ”privatpraksis”, er med i en diskusjon på sitt arbeidssted, med et mål og ønske om å få en ”fellespraksis”. En annen informant forteller:

Malene for sakkyndig vurdering vi bruker har hjelpetekst og ligger i vårt fagsystem. Det gjør at du alltid svarer opp punktet "hva eleven selv menerog så videre". I tillegg har vi sjekklistor som skal krysses av i når den sakkyndige er ferdig utarbeidet, det ene punktet der handler om: "Er barnet hørt, hvordan det er hørt, eller om dette er sikret på annen måte". Dette er utarbeidet hos oss for at vi skal bli gode på det alle sammen (...). Vi drøfter alle sakene våre, i hvert fall konklusjonsarbeidet med vår faste skolekontakt. Det er også et punkt på sjekklisten vår.

Av den sakkyndige vurderingen skal det fremgå i hvilken grad PPT har hørt barnet og foreldrene, og hvilken vekt de har lagt på elevens synspunkter. Dette fordi det følger av Barnekonvensjonens artikkel 12. Likevel slås det fast i fagrapporten fra Barneombudet (2017) at så ikke skjer. Både foreldre og organisasjoner rapporterer her at det er store lokale forskjeller i kompetansen i PPT og at dette kommer til syne i sakkyndige vurderinger. Herlofsen (2014) peker på samme funn i sin doktorgradsavhandling. Fire av informantene i denne studien forteller at det er maler for sakkyndig vurdering i deres fagsystem. Dette kan vurderes som en del av et kvalitetssikringssystem for å sikre elevens deltakelsesrett. Punktene med hjelpetekst for sakkyndig vurdering skal svares opp i prosessen, og vil da nødvendigvis sikre at PP-rådgiveren ivaretar deltakelsesretten i større grad enn om ikke dette blir etterspurt.

Det arbeides i mange PP-tjenester rundt i landet for å finne felles løsninger som er effektive, men samtidig faglig forsvarlige og som ivaretar deltakelsesretten godt. I Barneombudets rapport (2017) anbefales det at det må lages en egen bestemmelse i opplæringsloven om at barn skal høres i PPTs arbeid med sakkyndige vurderinger. Dette mangler i dag. Det er få nasjonale føringer når det kommer til detaljnivå på hvordan kommunene skal drive sin pedagogisk-psykologiske tjeneste. Det kan kanskje sies at praksis er i et spenningsforhold mellom klientforhold og byråkrati; Tidligere forskning viser at enkelte PP-kontorer strever i dette spenningsfeltet da det er høye krav til tempo i sakkyndighetsarbeid og gjennomstrømming av saker (Petrohai, 2009). Informantene fremhevet dette med

felles praksis internt på kontorene: ”Jeg har jobbet ved tre forskjellige PP-kontorer. Alle disse har utviklet egne maler for sakkyndig vurdering internt på kontoret som skal sikre elevens mening (...) Dette er kvalitetssikring slik vi ser det”.

5 OPPSUMMERING

Her følger en oppsummering av funn sett i lys av forskerspørsmålene i studien: Hvordan PP-rådgiveren forstår begrepet barns stemme, hvordan PP-rådgiveren legger til rette for barns deltakelse i praksis og om deltakelsesretten sikres gjennom andre enn barnet selv.

5.1 PP-rådgiverens forståelse av begrepet *barns stemme*

Alle mennesker erfarer verden på ulike måter. Ulikheter i forståelse fremstår som tydelige i diskurser i arbeidssfellesskapene fordi vi har forskjellige faglige ståsteder og variasjoner i livs- og arbeidserfaringer. Jeg skal i det følgende oppsummere informantenes forståelse av begrepene knyttet til barns stemme i denne studien slik det fremkom i analysen.

Informantene i denne undersøkelsen brukte begrepene barns deltakelse, medvirkning, medvirkningsrett og barns eller elevens stemme om hverandre under intervjuene. Da de ble ledet til å si noe spesifikt om hva de la i begrepet *barns stemme*, fremkom det relativt likelydende svar; ”at eleven skal få si hva det mener i saken”, ”at barnet skal bli hørt”, ”at de skal få ytre meningen sin (...)” og ”(...) det handler om å gå i direkte dialog med barnet (...)”. To av informantene redegjorde imidlertid direkte om det juridiske perspektivet i dette, at det var et pålegg ”ovenfra” eller at barnets stemme handlet om hva konklusjonen i den sakkyndige vurderingen skulle inneholde.

Når det kom til refleksjon rundt begrepene for de minste barnas stemme fremkommer spesielt fra tre av informantene hvor PP-rådgiveren forteller at de strekker seg svært langt for å få anledningen til å få tak i barnets egen mening: Det gis beskrivelser om lek, hjemmebesøk, observasjoner og aktiv relasjonsbygging som gode eksempler. Det blir poengtert fra tre av informantene at barns stemme favner mer enn hva et barn forteller i en samtale uoppfordret. At den kontekstuelle betydningen av at barnehagen og det som skjer rundt barnet der, er som en bidragsyter for barnets stemme i seg selv, blir understreket av to av informantene. De forteller at observasjon som verktøy, samt det med å bruke andre bidragsytere er noen av de mest

sentrale faktorene; da med en forståelse for at lek og trivsel med de andre barna er viktig å vurdere. Spørsmålet om hva som er observasjon som utføres i et utredningsperspektiv og hva som observeres for å få frem barnets stemme må vi anta PP-rådgiveren har et klart skille på, det kan ikke utelukkes at en observasjon for å utrede også omhandler barnets stemme, da det legges til grunn at dette er en del av saksutredningen slik det er lagt til grunn for blant annet i Veilederen (2014).

Tangen (2011) legger til grunn at uttrykket *barns stemme* kan benyttes som begrep når det vurderes at barns uttrykksform ikke begrenses til bare ord brukt i samtaler. Så er tilfelle i denne studien. Barns stemme kan også omfatte mange andre uttrykksformer, for eksempel lek og aktiviteter. Løkken (2000) løfter frem hvordan små barn mellom ett og tre år er tydelige som kroppssubjekter, - at de gjennom kroppslige signaler og uttrykksformer kan forstås av den voksne som er søkende nok på meningsinnholdet. Her forventes forståelse av den profesjonelle (jf. Rogers, 1990) med holdninger som en kongruent og empatisk rådgiver, med ubetinget positiv aktelse for barnet. Slik jeg tolker studiens teoretiske fundament og funn kan dermed ulik forståelse for begreper gi ulik praksis.

Forståelsen for samtaleens betydning. Ulvik (2015) stiller spørsmål om hvordan profesjonelle praksiser kan legge til rette for, - eller hindre at barn får deltatt i beslutninger som er viktige for dem gjennom profesjonelle samtaler. *Samtalen* blir altså pekt på som en avgjørende faktor for suksess for barns deltakelse gjennom profesjonelle praksiser. Så fremkommer også i datagrunnlaget for denne studien. Funn viser at samtlige informanter har tro på egen kompetanse når det kommer til samtale med barn. Det blir likevel i noen grad pekt på at det kunne være situasjoner hvor det måtte prøves ”hardere” for å få til god kontakt eller en god samtale med barnet. Som en informant sa om utfordringen i dette: ”(...) Det inspirerer meg rett og slett i jobben som PP-rådgiver!”.

Formålet i denne studien var ikke å få innsikt om *hvordan* PP-rådgiver snakker med barn, eller hvordan det burde ha vært snakket med barn. En observasjonsstudie av samtalende PP-rådgivere og barn ville vært mer hensiktsmessig for å få frem det kvalitative i samtalen som form. Samlet i denne studien fremstår likevel informantene med tydelig, om enn noe ulike vektlegginger av forståelse for begrepene knyttet til forskningsspørsmålene. Informantene forteller at det er ulikt fra

sak til sak hvordan begrepene tolkes, da det krever ulik tilnærming og dermed også ulik korrespondanse. Samlet framtrer det velfunderte holdninger for forståelse av begrepene gjennom intervjuene i denne studien, og dette kommer spesielt til syne ved bruk av refleksjonsverktøyet. Informantene kan der vise til praksiser som samlet vurderes som barneinvolverte profesjonelle praksiser. To av informantene legger til grunn et juridisk perspektiv i større grad enn de andre, med beskrivelser av hva som er mulig å få frem av meninger i forhold til barnets fungering er noe avgjørende.

5.2 Tilrettelegging for barns deltakelse

Mitt andre forskerspørsmål var; Hvordan legger PP-rådgiveren til rette for barns deltakelse i praksis? Det er av informantene beskrevet en viss grad av felles praksis på de ulike kontorene når det kommer til handlinger og rutiner for å få frem barnets stemme. En av informantene sa at bruken av et avkrysningsskjema på kontoret var grunnen til at hun alltid husket å ta med barnets perspektiv i vurderingen. To av informantene redegjør også for bruk av felles maler i deres fagsystem som en svært viktig faktor for at deltakelsesretten blir ivaretatt. I malene fremkommer det ferdig tekst som omhandler ”elevens egen mening” eller ”elevens syn” som skal svares opp underveis i sakkyndighetsarbeidet. Dette er i samsvar med studien til Hartveit Lie (2016) hvor informantene der også begrunnet ivaretakelsesretten ble fulgt på bakgrunn av at de hadde en mal for sakkyndig vurdering som etterspurte elevens syn.

Andre bidrag fra datamaterialet i forhold til tilrettelegging i praksis omhandler vurdering for tid og mulighet for samtaler med barnet, uansett alder. Informantene reflekterer rundt dette med trygge ”settinger” for samtalen som viktig. Det fremkommer at det legges til rette for bruk av lek, observasjon og konkrete verktøy i tillegg til samtalene. Strandbus modell, trinn 3 (2011) vektlegger nettopp barns muligheter for å presentere egne meninger som avgjørende. Strandbu tillegger den voksnes kreativitet et poeng, noe som også informantene her viser. Informantenes syn på en verst tenkelig måte å få frem barnets stemme på fremkom også i materialet. Som eksempel på dette ble det nevnt sakkyndighetsprosesser utført kun gjennom papirarbeid. Å basere vurderingen på andre instansers vurdering og kun få frem barnets mening gjennom skole eller foreldre ble nevnt som en annet eksempel. Det

kan tenkes at informantene gjennom denne studien viste til en ”suksessfremstilling” av egen praksis. Studien hadde ikke som hensikt å få frem hvor dårlig det blir lagt til rette for barns deltakelse, men heller få frem best-practice eksempler som kan ha nytteverdi for andres praksisfellesskap.

Barneombudets rapport (2017) viste stor variasjon i kvalitet når det kommer til barneinvolvering. Blant undersøkte saker fant Barneombudet at PPT i svært liten grad (Kun 2 av 80 undersøkte saker) ivaretok barnets syn i saken.

Kun i et par saker kommer det klart frem at eleven er blitt hørt, og hvordan deres syn er vektlagt i den sakkyndige tilrådingen. Vi har ikke funnet noen saker der PPT har gjort en vurdering av om eleven skal høres, hvordan eleven kan høres, eller når eleven bør høres. I flere av de sakkyndige utredningene fremgår det at PPT har snakket med skole og foreldre, men ikke med eleven selv. Det er dermed vanskelig å se hvilken vekt elevens stemme har i PPT sitt utredningsarbeid (Barneombudets fagrapport, 2017).

Det fremkommer imidlertid at det er av disse undersøkte sakene 68 innmeldte klagesaker til Fylkesmannen i ulike fylker, samt tolv saker direkte meldt Barneombudet for innsyn. Det er dermed grunn til å si at utvalget således ikke er representativt for den ordinære, eller jevne sakkyndige vurdering. De fleste av disse dokumentene utarbeidet av PPT havner ikke på Fylkesmannens bord. Med et kritisk blikk kan det således stilles spørsmål om dette er misvisende i forhold til PPTs generelle praksis.

5.3 Andre bidragsytere til barnets stemme

Mitt siste forskerspørsmål lyder: Kan barns stemme og deltakelsesrett ivaretas gjennom andre enn barnet selv? Funnene i denne studien viser at informantene gjør seg nytte av andre bidragsytere i stor grad, men ikke på bekostning av barnets stemme i seg selv slik jeg tolker utsagnene. Ved analyse av refleksjonsverktøyet i denne studien, viser både bildematerialet og transkripsjonene at både barnet selv, men også andre ”direkte, eller indirekte, kan synliggjøre barnet” i denne sammenhengen. Samtlige av informantene forteller om en dynamisk tilnærming og en ”fra sak-til-sak”-vurdering.

I følge Komiteen for barnets rettigheter (2009) er det fare for interessekonflikter mellom barnet og de som er barnets mest naturlige representanter, deriblant skole og foreldre. Dette underbygger behovet for PPT å høre flere parter i arbeidet med sakkyndig vurdering. Tangen (2011) gjør rede for at bruk av barnets stemme som begrep har to betydninger, én snever- og én utvidet betydning. Snever betydning som i at barnet uttrykker seg muntlig eller skriftlig (avsnitt 8). I utvidet betydning handler det om i hvilken grad, og hvordan barnet blir synlig. Her viser Tangen til betydningen av at barnets stemme kan "(...) komme til uttrykk ved en narrator (forteller) som på ulike måter, direkte eller indirekte, kan synliggjøre barnet". Et spørsmål det er nærliggende å stille er om en PP-rådgiver ville ha ivaretatt barns stemme hvis *ikke* andre hadde blitt hørt i saken. Kan barn selv alltid si hva som er rett for dem? Er det de voksne som bør få siste ord i saken? Har vi i den vestlige verden tillagt barnets autonomi for stor vekt? Hvor kompetent er egentlig et barn til å uttale seg om hva som er best? Har PP-rådgiveren tid til å høre alle i saken som burde høres?

Et annet spørsmål det er grunn til å stille er om det er slik at PP-rådgiverne blir så farget av det arbeidsfellesskapet de er en del av, at egen faglige forståelse blir lagt til side i iver og krav til effektivitet jamfør "participation-industry". Det er en mengde handlingsregler i alle arbeidsfellesskap som skal effektivisere praksis og det er ikke grunn til å anta at PPT er skjermet fra dette. Det fremkom ikke funn i denne studien som viste særlig grad av participation-industry.

5.4 Konklusjon og behov for videre forskning

Formålet med studien var å få økt innsikt i hvilke muligheter og utfordringer som ligger i PPTs arbeid med deltakelsesrett sett fra et rådgiverperspektiv. Målet var også å få frem eksempler på "best-practices" for en mulig videreutvikling av PPT. Funn fra tidligere forskning og offentlige fagrapporter viser liten grad av ivaretagelse av deltakelsesretten og dette i seg selv er bekymringsfullt for fagfeltet. Ulvik (2015) har pekt på faren for en "participation industry" i iveren etter å få frem barns stemme og deltakelse i praksisfeltet; "Analyzing conversation practices as interactional and intergenerational could conceivable make a substantial contribution to the development of participatory practices" (Ulvik, 2015, s. 206). Det pekes altså på behov for forskning på samtalepraksis i seg selv i deltakelsesfeltet. Det var ikke

direkte mål for denne studien. Det er imidlertid en relevans at funn i denne studien viser at vi kan få frem både bred men også eksakt forståelse av begrepene knyttet til barns stemme, samt avdekke god praksis knyttet til selve arbeidet. PP-rådgiveres tro på egen mestring når det kommer til samtaler med barn og derav handlingskompetanse kan tyde på god praksis i deltakelsesfeltet. PP-rådgiverne vektlegger observasjoner og bruk av andre bidragsytere enn barnet selv også inn i viktig forståelse og praksis. Faktorer som tidsbruk og arbeidspress er ikke berørt i undersøkelsen. For å få en større innsikt i hva ”den gode” PP-rådgiveren gjør i samtaler for i best mulig grad ivareta barnets deltakelsesrett kan det være interessant å utforske dette ytterligere, for eksempel ved observasjonsstudier.

Det er ca. 1300 ansatte i PPT i Norge, mange av disse arbeider på svært små kontorer med få ansatte. Det er i disse dager kommune- og fylkes-sammenslåing på gang i Norge og det er grunn til å anta at dette vil gi implikasjoner for PPT i fremtiden når det kommer til størrelse på kontorer og utvikling av praksisfeltet. Hvordan PPT gjennom dette vil forandre seg i deltakelsesperspektivet vil igjen gi grunnlag for ny forskning på feltet.

Norsk senter for menneskerettigheter ved Juridisk fakultet (UIO) har utarbeidet informasjonsheftet FNs barnekonvensjon – fra visjon til kommunal virkelighet (2005) som angir en retning for kommunal saksbehandling i Norge når det kommer til barns deltakelse. Heftet har en sjekklister som viser til hvordan offentlig saksbehandling kan ivareta Barnekonvensjonens artikkel 3 Barnets beste og artikkel 12 Barnets rett til medbestemmelse. Denne listen vil kunne være som utgangspunkt for en utvikling av best-practices i PPT i arbeidet med deltakelsesretten. For PPT vil listen som et forslag kunne omhandle disse punktene:

- Har barnet fått sagt sin mening? /Hva mener barnet selv?
- I hvilken grad er barns synspunkter blitt lagt til grunn, og hvor godt stemmer tilrådommen overens med barnets mening?
- Er beslutningen til barnets beste?
- Hva er gjort for å utrede barnets beste?
- Hva er barnets beste?
- Er barnets beste tilstrekkelig vektlagt i beslutningen?
- Vil tilrådommen føre til likeverdige vilkår for barnet?

- Har jeg tatt hensyn til barnekonvensjonens krav gjennom prosessen?

5.5 Studiens styrker og svakheter

Den mest åpenbare svakheten med denne studien er antall informanter. Studien kan på ingen måte gi et bilde av ”hele PPT”. Fagrapporter og tidligere forskning viser lav grad av ivaretagelse av deltakelsesretten. Det er grunn til å anta at det er store lokale variasjoner i praksis; er det slik at større arbeidssfellesskaper utvikler andre praksiser enn de små kontorene med få ansatte?

Informantene i denne studien ble ikke gitt muligheter for gjennomlesing av transkribert materiale før analyse (medlemsvalidering), - dette med bakgrunn i tidsaspektet. En annen svakhet er at PP-rådgiverne var fullt informert om studiens formål og det kan av den grunn ha blitt gitt glansbilde-beskrivelser av praksis. Deltakerne var kjent med min bakgrunn og at jeg selv er PP-rådgiver med lang erfaring fra fagfeltet. Dette kan utgjøre en trussel for gode og ærlige beskrivelser.

Det er grunn til å anta at bruk av refleksjonsverktøyet frembrakte gode muligheter for å få tak i informantenes refleksjoner rundt begrepene på en annen måte enn rene ”vellykkede praksisfortellinger”. En dokumentanalyse av sakkyndige vurderinger ville gitt større innsikt i om deltakelsesretten er ivaretatt i enkeltsaker, men det var ikke denne studiens formål. Jeg ønsket utelukkende en kvalitativ undersøkelse med formål om å finne best-practices på området. Det skal gjøres en vurdering av om metoden jeg har brukt har vært hensiktsmessig for formålet. I etterkant ser jeg at en observasjonsstudie av samtaler mellom PP-rådgivere og barn også ville vært interessant å gjøre for å finne best-practices på feltet.

Jeg vurderer det som en styrke at jeg gjennomførte et prøveintervju. Dette både for å prøve ut spørsmålene og ikke minst refleksjonsverktøyet. Det ble gjort en endring både i spørsmålene og i refleksjonsverktøyet i etterkant av prøveintervjuet. I lys av NOU: 2015:2 *Å høre til* (Djupedalsutvalget) og Barneombudets rapport (2017) anser jeg at denne studien har tilført kunnskap til feltet.

6 LITTERATURLISTE

- Andersen, C.S., Dolva, A.-S. (2014): *Children's perspective on their right to participate in decision-making according to the United Nations Convention on the Rights of the Child article 12*. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, Early Online: 1-13
- Amundsen, T. (2016). *Elevers stemme i spesialundervisning. En kvalitativ studie om elevers mulighet til deltagelse i spesialundervisning*. (Mastergradsoppgave, Universitetet i Oslo).
- Antonovsky, A. (2012) *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. (Ph.D.). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, UIO.
- Bae, B. (2016) *Å se barn som subjekt*. Lastet ned 02.02.18 fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnekonvensjonsprosjektet i Buskerud Fylkeskommune, 2014.
- Barneombudets fagrapport (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen*.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). University of the West of England.
Hentet fra: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Brudal, L. (2003). *Kunsten å være foreldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bryman, A. (2016) *Social research methods*. (5. Edition) Oxford: Oxford University press.
- Creswell, J. W. (2007) 2. Ed. *QUALITATIVE INQUIRY & RESEARCH DESIGNS Choosing Among Five Approaches*. California: Sage Publications.
- Engelstad, F. og Ødegård, G. (2003) *Ungdom makt og mening*. Makt og demokratiutredningen 1998-2003. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gadamer, H. G. (2003). *Forforståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Uppulære skrifter 45.
- Gamst, K. (2011) *Profesjonelle barnesamtaler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N., Grimen, H., (2013). 15. opplag. *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller?* Bergen: Fagbokforlaget
- Greene, S. & Hill, M. (2005). Researching children's experience: methods and methodological issues. I Greene, S. & Horgan, D.(red.), *Researching childrens experiences, Approaches and methods* (s. 1-21). London: Sage Publications.
- Grue, L. (2004) *Funksjonshemmet er bare et ord*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Grønmo, S. (2011), 4. opplag. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gulbrandsen, L. M., Seim, S., & Østensjø, S. (2014) Teoretiske perspektiver og begreper. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis – en utforskende tilnærming*. (s. 37-74). Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hartveit Lie., J. (2016). *Elevers medbestemmelse i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Agder)

- Herlofsen, C. (2014) *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker*. Avhandling for graden Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, UIO.
- Hjardemaal, F., Kleven, T. A. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Hjerm, M. & Lindgren, S., (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Høstmælingen, N., Kjørholt, E. S., og Sandberg, K. (2012). *Barnekonvensjonen, barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Johansson, E. (2003). Att närma seg barns perspektiv. Forskares och pedagogers möte men med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8 (1-2), s. 42-57. Hentet 08.09.17 fra:
journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/download/7941/6995
- Kinge, E. (2006) *Barnesamtaler*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Kirke,- Utdannings – og forskningsdepartementet. (NOU: 1995: 18) Ny lovgivning om opplæring – ”...og for øvrig kan man gjøre som man vil”
- Komiteen for barns rettigheter.(2009). *Konvensjonen om barnets rettigheter. Generell kommentar nr. 12 – Barnets rett til å bli hørt*. Hentet 23.04.18 fra
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-12.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Å høre til*. (NOU: 2015: 2) Hentet 21.04.18 fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning - Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme: teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction* (Ph.D.) Trondheim: Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU
- Nordahl, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Petrohai, W. (2009). *Rådgivere i PPT. En undersøkelse om profesjonalitet*. (Mastergradsoppgave, Universitetet i Oslo).
- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rogoff, B. *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rammeplan for barnehager. (2017) Nettressurs fra www.udir.no
- Rye, H. (2003). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sala- Bubaré, A. & Castelló, M. (2016). Exploring the relationship between doctoral students' experiences and research community positioning. *Studies in Continuing Education*, 39: 1, 16-34. Hentet 17.09.17 fra : <https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1216832>
- Sandberg, A. E. (2016) *Elevers stemme i spesialpedagogisk utredning. En kvalitativ undersøkelse av PP-rådgiveres involvering av elever med psykososiale vansker*. (Mastergradsoppgave, Universitetet i Oslo).

- Shibbye, A.L.L., (2002) *Dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Shier, H. (2001) Pathways to participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children, Youth and Environments*, 16 (2), 10-27. DOI: 10.1002/CHI.617
- Smith, A. B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. *The International Journal of Childrens Rights*. 10, 73-88. Hentet 09.02.18 fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568208101694>
- Stern, R. (2006) *The child's right to participation – Reality or rhetoric?* Uppsala Universitet.
- Strandbu, A. (2011). *Barnets deltagelse. Hverdagslige og vanskelige beslutninger*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skrivenes, M. og Strandbu, A. (2006). A Child Perspective on Children's Participation. *Children, Youth and Environment*. 16(2), 10-27. Hentet 26. Februar 2016 fra: <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.2.0010>
- Tangen, A. R. (2011). *Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. En kartlegging av doktoravhandlinger i spesialpedagogikk 1990-2009*. Spesialpedagogikk nr 08/11.
- Thaagard, T. (2013). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode. (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, P-O. (1991). *Barneperspektivet: Om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn – eller omvendt?* I: *Barn*, nr. 1, s. 72-77. Norsk senter for barneforskning.
- Ulvik, O. S. (2009) Barns rett til deltagelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 46(12), 1148-1154. Hentet 16.08.17, fra http://www.psykologitidsskriftet.no/index.php?seks_id=98504&a=2
- Ulvik, O. S. (2014) Talking with children: Professional conversations in a participation perspective. SAGE, 2015. *Qualitative Social Work*. *Qsw.sagepub.com*. DOI: 10.11/147332501452692377.

Universitetet i Oslo, Norsk senter for Menneskerettigheter (2005) *FNs barnekonvensjon- fra visjon til kommunal virkelighet*. Oslo: Det juridiske fakultet, UIO.

Utdanningsdirektoratet. (2014) *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 18.08.17, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Lov og forskrift

Barnekonvensjonen. FNs konvensjon om barns rettigheter av 20. november 1989.

Grunnloven. Lov 17.mai 1814 Kongeriket Norges Grunnlov.

Forvaltningslova. Lov av 10. februar 1967

Opplæringslova. Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

Lov om barnehager (Barnehageloven). Lov av 17. juni 2005

Vedlegg 1

Forespørsel om å delta i intervju for min masteroppgave

Jeg studerer spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Oppgaven skal handle om pp-rådgiverens arbeid med sakkyndige vurderinger og begrepet ”barns stemme”. I oppgaven har jeg valgt problemstillingen ”Hvordan ivaretar PPT barns medbestemmelsesrett i sakkyndige vurderinger”.

Hensikten med studien er for meg å sette fokus på, og få større innsikt i hvordan ulike pp-rådgivere forstår begrepene knyttet til medbestemmelses-perspektivet og hvordan dette arbeides med i praksisfeltet. Jeg er selv pp-rådgiver hvor vi på mitt kontor har hatt fokus på Barnekonvensjonens betydning for vår profesjon. I arbeidet mitt er jeg opptatt av å være en profesjonsutøver som har fokus på dette og har tro på at det har et større utviklingspotensial for både mitt eget arbeidsfellesskap, men også andres praksiser. Barneombudets rapport som kom i mars 2017 *Uten mål og mening* kom med skarp kritikk av bl.a. PPT og deres arbeid med sakkyndige vurderinger. Dette aktualiserer tematikken i stor grad.

Metoden jeg har valgt for datainnsamlingen er intervju. Intervjuene vil bli gjennomført med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål. Jeg ønsker å få frem de erfaringene du har med arbeid med medbestemmelse og barns stemme i sakkyndige vurderinger.

Jeg vil bruke lydopptaker og eventuelt ta notater mens vi snakker sammen. Beregnet tid er ca. 45 minutter. Tid og sted for intervjuet kan vi avtale nærmere. I utgangspunktet regner jeg med at du vil gjennomføre intervjuet på egen arbeidsplass.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Gitt informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er bestått, beregnet ila. sommer 2018.

Jeg ønsker at du bekrefter at du vil delta i intervjuet ved å skrive under en samtykkeerklæring. Alternativt kan du sende meg en bekreftelse på mail om du er kjent med innholdet i dette skrevet og vil delta.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på tlf. 92885336, eller sende en e-post til birgitte.sjotveit@gmail.com . Du kan også kontakte min veileder Kristine Høeg Karlsen, førsteamanuensis ved Høgskolen i Halden, tlf. 95052733 eller e-post kristine.h.karlsen@hiiof.no

Studien er sjekket mot kriterier for krav til innmelding til Personvernet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Studien kan gjennomføres uten krav til innmeldingsplikt. Kilde: <http://www.nsd.uib.no/personvern/>

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen Birgitte Sjøtveit

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring for forskningsdeltaker

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å være forskningsdeltaker i undersøkelse knyttet til masteroppgave for student Birgitte Sjøtveit. Jeg vil delta i et intervju gjennomført av studenten. Intervjuet er beregnet til ca. 45 minutter. Det samtykkes til at intervju blir tatt opp som lydopptak, som slettes senest da masteroppgaven er bestått. Det er kun studenten som har tilgang til personidentifiserbare data. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. I transkribering av intervjuene, og ved referanse til dem i oppgaven skal studenten aidentifiserer forhold som kan knytte gitt informasjon tilbake til informanten.

Forskningsdeltaker erkjent med at samtykket kan trekkes tilbake uten nærmere begrunnelse.

Signatur: _____

(dato og navn)

Kontaktinformasjon til forskningsdeltaker:

Telefon/mobil: _____

e-post: _____

Samtykket returneres pr.post eller skannes ferdig underskrevet til:

Birgitte Sjøtveit
Bryggeveien 44 C
3470 Slemmestad

birgitte.sjotveit@gmail.com

Vedlegg 3

Intervjuguide

Jeg begynner med å fortelle informanten om at intervjuet er todelt; en innledende del med noen formelle spørsmål, deretter noen spørsmål om saksgang ift. utarbeidelse av sakkyndige vurderinger på stedet informanten arbeider. Den andre delen av intervjuet er en reflekterende del hvor vi skal bruke et verktøy som jeg har laget. Målet da er å få frem en refleksjon rundt begrepet "barns stemme". Intervjuet vil være i en dialogisk stil.

Tema	Spørsmål
Innledning	<p>Hvor lenge har du arbeidet som PP-rådgiver? Har du arbeidet ved flere PPT?</p> <p>Hva er din fagbakgrunn?</p>
Saksbehandling i PPT Intervjuer: Opplæringsloven angir forhold som skal svares opp i en sakkyndig vurdering. Likevel kan en sakkyndig vurdering være veldig forskjellig fra kommune til kommune. Og rådgivere som har arbeidet ved flere PP-kontorer forteller om ulik praksis fra sted til sted.	<p>Så nå lurte jeg på om du kan fortelle meg litt om hvordan dere gjør det der du jobber (nå):</p> <ul style="list-style-type: none">-fordeling saker-rutiner/prosedyrer-drøftinger internt/eksternt-første treffpunkt barnet-inntakssamtale, hvordan foregår den? <p>(Jeg krysser av etter hvert som informanten kommer inn på de ulike punktene under/tar oppfølgingsspørsmål om behov)</p> <p><u>Oppfølgingsspørsmål/utfyllende spørsmål:</u></p> <p>Hvordan er individsakene fordelt på deres kontor?</p> <p>(Fordelt etter område? Fordelt etter skolekrets? Type sak? Etter kompetanse?)</p> <p>Arbeider dere individuelt eller med partner?</p>

	<p>Ved et PP-kontor er det gjerne en felles utarbeidet <i>rutine</i> eller <i>prosedyre</i> knyttet til generell saksgang,- og kan du gi et eksempel på hvordan det foregår hos dere?</p> <p>Er det noen prosedyrer for <i>drøftinger</i> knyttet til innholdet i sakkyndige vurderinger,- og kan du evt. si noe om hvordan dere gjør dette? (Oppfølgingsspørsmål; Har dere en sjekkliste eller fast drøftingspartner?)</p> <p>I saksutredningen, når er du i kontakt med barnet/eleven første gang? (Oppfølgingsspørsmål: Kommer foresatte med eller uten barn/elev ved inntakssamtale,- og hvordan vil dette evt. utgjøre en forskjell?)</p> <p>Hvordan foregår en inntakssamtale og hvilke punkter/temaer tenker du er av størst betydning i forhold til informasjon fra foresatte ved denne samtalen?</p>
<p>Forståelse av begreper Intervjuer innleder med: Barneombudet kom i mars- 17 ut med rapporten <i>Uten mål og mening</i> som kom med kritikk av spesialundervisning i norske skoler og med <u>blant annet</u> et kritisk blikk på PPT og i hvilken grad barnets medbestemmelsesrett i saksutredning blir ivaretatt. Vi har jo mange styringsdokumenter som sier noe om dette i offentlig forvaltning. Med det som bakgrunn ønsker jeg å undersøke nærmere på hvordan PP-tjenesten forstår deltakelsesperspektivet og <i>barnets stemme</i> som begrep.</p>	<p>Hva legger du i begrepet "barns stemme"?</p> <p>Bruker du evt. andre begreper knyttet til dette?</p> <p>(Avhengig av hva som ble svart opp i forrige spørsmål:) For å få frem barnets stemme kan det være flere informanter? Andre enn barnet selv? Hvem tenker du er "bidragsyter" i <i>barnets stemme</i> og i hvilken grad vektlegges de ulike informantene av deg? (Intervjuer legger frem verktøyet for refleksjon, har med kartongsirkelene og sort tusj. Forklarer)</p> <p>Etter refleksjonen: Ga dette deg noen mening? Vil du si noe om det?</p>

<p>Hvordan legger pp-rådgiveren til rette for barns deltakelse i praksis? Barn skal jfr. styringsprinsippene bli <i>støttet</i> til å gi uttrykk for sine synspunkter.</p>	<p>Kan du gi noen eksempler på <i>hvordan</i> du går frem for å få frem informasjonen fra barnet selv? (Oppfølgingsspørsmål: ulike verktøy, samtale, brev etc.?)</p> <p>Nå har jeg lyst til å høre litt om hvordan de ulike sakene utfordrer deg. Om du f.eks opplevd situasjoner som at et barn ikke vil snakke med deg eller at samtalen blir ekstra utfordrende?</p> <p>Kan du gi eksempel på en ideell måte å tilrettelegge for barns deltakelse på?</p> <p>Kan du gi eksempel på verst tenkelige måte? (Har du eksempel på det fra egen eller andres praksis?)</p> <p>Hvordan opplever du din kompetanse ift. det å samtale med barn eller ungdom?</p> <p>Har du gjort deg opp noen tanker om hvordan, og eventuelt i hvilken grad barn blir påvirket i samtale med deg?</p> <p>Hvordan tenker du at du som PP-rådgiver ivaretar barnets stemme i ditt arbeid? (Hvordan blir opplysningene fra barnet brukt i etterarbeid? - i veiledning? -i møtedeltagelse? Hvordan kommer barnets stemme frem i selve saksfremstillingen vanligvis? Direkte i tekst?)</p> <p>Nå skal jeg komme med en påstand: Barnets rett til å bli hørt; er ikke det samme som om at de skal bestemme. Har du noen tanker rundt det?</p> <p>Er det noe annet du kommer på som du ikke har fått sagt rundt temaet?</p>
	<p>Takk for ditt bidrag!</p>

Vedlegg 4



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern